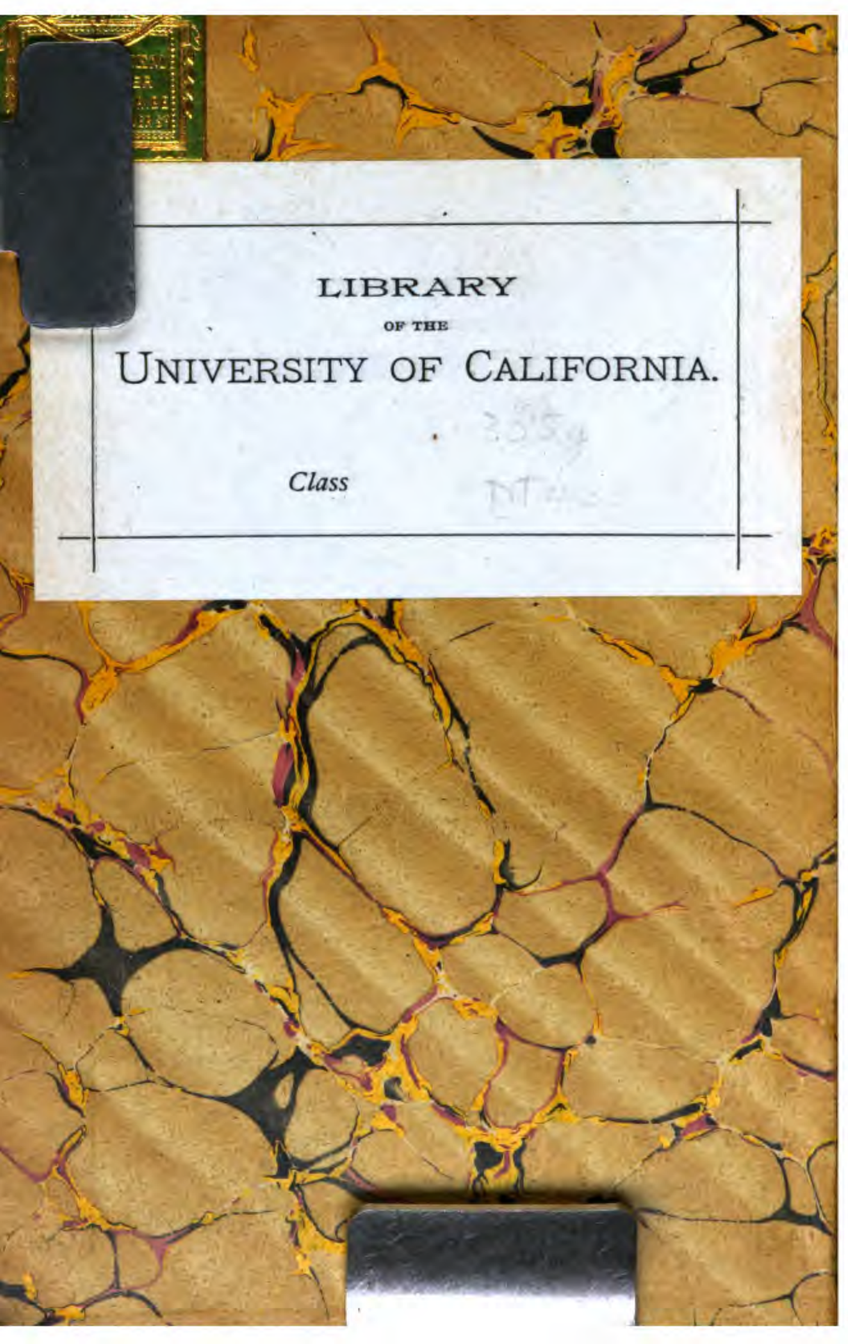

UC-NRLF
$B 263 077
YB 04958


LIBRARY
OF THE
UNIVERSITY OF CALIFORNIA.
Class



# LES
# ÉCOLES MATERNELLES
## ET LE DÉCRET DU 2 AOUT 1881

Histoire — But — Méthode — Application

PAR

**Mlle M. MATRAT**

Inspectrice générale des Écoles maternelles



PARIS
LIBRAIRIE CH. DELAGRAVE
15, RUE SOUFFLOT, 15

1881

# DÉCRET DU 2 AOUT 1881

CONCERNANT

# LES ÉCOLES MATERNELLES

---

## TITRE PREMIER

### ITIONS COMMUNES AUX ÉCOLES MATERNELLES PUBLIQUES ET LIBRES (ORGANISATION, SURVEILLANCE ET INSPECTION)

Article premier. — Les écoles maternelles (salles d'asile), publiques ou libres, sont des établissements d'éducation où les enfants des deux sexes reçoivent les soins que réclame leur développement physique, intellectuel et moral.

Les enfants peuvent y être admis dès l'âge de deux ans accomplis et y rester jusqu'à ce qu'ils aient atteint l'âge de sept ans.

Art. 2. — L'enseignement dans les écoles maternelles comprend:

1° Les premiers principes d'éducation morale; des connaissances sur les objets usuels; les premiers éléments du dessin, de l'écriture et de la lecture; des exercices de langage, des notions d'histoire naturelle et de géographie; des récits à la portée des enfants;

2° Des exercices manuels;

3° Le chant et les mouvements gymnastiques gradués.

Art. 3. — Les écoles maternelles sont exclusivement dirigées par des femmes.

Art. 4. — Nulle ne peut diriger une école maternelle avant l'âge de vingt-un ans accomplis et sans être pourvue du certificat d'aptitude à la direction des écoles maternelles.

Nulle ne peut diriger une école maternelle annexée à un cours normal avant l'âge de vingt-cinq ans ni sans avoir exercé pendant cinq ans dans les écoles maternelles publiques ou libres.

Nulle ne peut être sous-directrice d'école maternelle avant l'âge de dix-huit ans, ni sans justifier du certificat d'aptitude à la direction des écoles maternelles.

Art. 5. — Sont incapables de tenir une école maternelle publique ou libre les personnes qui se trouvent dans les cas prévus par l'article 26 de la loi du 15 mars 1850.

Art. 6. — Indépendamment des autorités instituées par la loi pour la surveillance et l'inspection des écoles, l'inspection des écoles maternelles est excercée:

1° Par les inspectrices générales;

2° Par les inspectrices départementales.

Les inspectrices générales et départementales sont nommées par le Ministre.

Art. 7. — Nulle ne peut être nommée inspectrice générale sans avoir au moins trente-cinq ans d'âge et cinq ans de service dans l'enseignement public ou libre et sans être pourvue : 1° du brevet supérieur; 2° du certificat d'aptitude à la direction des écoles maternelles; 3° du certificat d'aptitude à l'inspection des écoles maternelles.

Une inspectrice générale fait partie du comité consultatif de l'enseignement primaire au ministère de l'instruction publique.

Art. 8. — Nulle ne peut être nommée inspectrice départementale sans avoir trente ans d'âge et trois ans de service dans l'enseignement public ou libre et sans être pourvue : 1° du brevet supérieur ou, à son défaut, du brevet élémentaire complété par le certificat d'aptitude pédagogique; 2° du certificat d'aptitude à la direction des écoles maternelles; 3° du certificat d'aptitude à l'inspection des écoles maternelles.

Les inspectrices départementales visitent deux fois par an, au moins, les écoles maternelles de leur ressort, et adressent à l'inspecteur d'académie un rapport spécial sur chaque école, à la suite de chaque inspection.

Elles donnent leur avis sur la nomination et la révocation des directrices et sous-directrices d'écoles maternelles publiques, ainsi que sur les récompenses qui peuvent leur être accordées.

Art. 9. — L'examen pour l'obtention du certificat d'aptitude à l'inspection des écoles maternelles comprend les épreuves suivantes :

1° Epreuve écrite :

Un sujet de pédagogie appliqué aux écoles maternelles ;

2° Epreuve orale :

Questions de législation et d'administration concernant les écoles maternelles ;

3° Epreuve pratique :

Inspection d'une école maternelle et rapport à la suite de cette inspection.

Un arrêté ministériel déterminera les conditions de cet examen.

Art. 10. — Il peut être établi, dans chaque commune où il existe des écoles maternelles, un ou plusieurs comités de dames patronnesses présidés par le maire.

Les membres du comité de patronage sont nommés par le préfet, sur la proposition de l'inspecteur d'académie et après avis du maire.

Ce comité a pour attribution exclusive de veiller à l'observation des prescriptions de l'hygiène, à la bonne tenue de l'établissement et au bon emploi des fonds ou des dons en nature recueillis en faveur des enfants.

Art. 11. — L'inspection des écoles maternelles libres porte sur la morale, l'hygiène et la salubrité. Elle ne peut porter sur l'enseignement que pour vérifier s'il n'est pas contraire à la morale, à la constitution et aux lois.

## TITRE II

### ÉCOLES MATERNELLES PUBLIQUES

Art. 12. — Dans les écoles maternelles publiques, les enfants seront divisés en deux sections suivant leur âge et le développement de leu intelligence.

Art. 13. — Les premiers principes d'éducation morale seront donnés dans les écoles maternelles publiques, non sous forme de leçons distinctes et suivies, mais par des entretiens familiers, des questions, des récits, des chants destinés à inspirer aux enfants le sentiment de leurs devoirs envers la famille, envers la patrie, envers Dieu. Ces premiers principes devront être indépendants de tout enseignement confessionnel.

Art. 14. — Les connaissances sur les objets usuels comportent des explications très élémentaires sur le vêtement, l'habitation et l'alimentation, sur les couleurs et les formes, sur la division du temps, les saisons, etc.

Art. 15. — Les exercices de langage ont pour but d'habituer les enfants à parler et à rendre compte de ce qu'ils ont vu et compris.

Les morceaux de poésie qu'on leur fait apprendre seront courts et simples.

Art. 16. — L'enseignement du dessin comprend :

1° Des combinaisons de lignes au moyen de lattes, bâtonnets, etc. ;

2° La représentation sur l'ardoise de ces combinaisons et de dessins faciles faits par la maîtresse, au tableau quadrillé ;

3° La reproduction sur l'ardoise des objets usuels les plus simples.

Art. 17. — La lecture et l'écriture seront, autant que possible, enseignées simultanément.

Les exercices doivent toujours être collectifs.

Art. 18. — L'enseignement du calcul comprend :

1° L'étude de la formation des nombres de 1 à 10 ;

2° L'étude de la formation des dizaines de 10 à 100 ;

3° Les quatre opérations, sous la forme la plus élémentaire ; appliquées d'abord à la première dizaine ;

4° La représentation des nombres par les chiffres ;

5° Des applications très simples du système métrique (mètre, litre, monnaie).

Cet enseignement sera donné au moyen d'objets mis entre les mains des enfants, tels que lattes, bâtonnets, cubes, etc.

Les enfants seront exercés au calcul mental sur toutes les combinaisons de nombres qu'ils auront faites.

Art. 19. — Les éléments d'histoire naturelle comprennent la désignation des parties principales du corps humain, des notions sur les animaux les plus connus, les végétaux et les minéraux usuels.

Cet enseignement est donné à l'aide d'objets réels et de collections formées autant que possible par les enfants et les maîtresses.

Art. 20. — L'enseignement de la géographie est descriptif; il s'appuie sur l'observation des lieux où vit l'enfant.

Il comprend :

1° L'orientation (points cardinaux);

2° Des notions sur la terre et les eaux;

3° Quelques indications sur les fleuves, les montagnes et les principales villes de France.

Art. 21. — Les récits porteront principalement :

1° Sur les grands faits de l'histoire nationale;

2° Sur des leçons de choses.

Art. 22. — Les exercices manuels consisteront en tressage, tissage, pliage, petits ouvrages de tricot.

Les travaux de couture et tous autres travaux de nature à fatiguer les enfants sont interdits.

Art. 23. — L'enseignement du chant comprend :

Les exercices d'intonation et de mesure les plus simples, les chants à l'unisson et à deux parties qui accompagnent les jeux gymnastiques et les évolutions. Les chants sont appropriés à l'étendue de la voix des enfants. Pour ces exercices, les directrices se serviront du diapason.

Art. 24. — Les exercices gymnastiques seront gradués de manière à favoriser le développement physique de l'enfant. Ils se composeront de mouvements, de marches, d'évolutions et de jeux dirigés par la maîtresse.

Art. 25. — Les leçons ne devront jamais durer plus d'un quart d'heure ou vingt minutes; elles seront toujours séparées par des chants, des exercices gymnastiques, des marches ou des évolutions.

Art. 26. — Les conditions dans lesquelles doivent être établies les écoles maternelles publiques, tant au point de vue des bâtiments que de l'ameublement, seront l'objet d'un règlement spécial.

Art. 27. — Le matériel d'enseignement de l'école maternelle comprend nécessairement les objets suivants :

Un claquoir, un sifflet;

Un ou plusieurs tableaux noirs, dont un au moins sera quadrillé;

Une méthode de lecture en tableaux et plusieurs collections d'images;

Un nécessaire métrique;

Un globe terrestre et une carte murale de la France;

Un boulier;

Des collections de bûchettes ou bâtonnets, des lattes, des cubes, etc.;

Une collection de jouets;

Des ardoises, quadrillées d'un côté et unies de l'autre;

Un diapason.

Art. 28. — Aucun enfant n'est reçu dans une école maternelle, s'il n'est muni d'un billet d'admission signé par le maire et s'il ne produit un certificat de médecin, dûment légalisé, constatant qu'il n'est atteint d'aucune maladie contagieuse et qu'il a été vacciné.

Art. 29. — Lorsqu'un enfant est présenté dans une école maternelle, la directrice fait connaître aux parents les conditions réglementaires auxquelles ils devront se conformer.

Art. 30. — Un mois de vacances est successivement accordé chaque année aux directrices et sous-directrices d'écoles maternelles.

Art. 31. — Les enfants seront toujours repris avec bienveillance. Ils ne devront jamais être frappés.

Art. 32. — Un médecin nommé par le maire visite une fois par semaine les écoles maternelles.

Il inscrit ses observations sur un registre particulier.

Art. 33. — Les directrices et sous-directrices des écoles maternelles publiques sont nommées et révoquées dans la même forme que les institutrices publiques. Les mêmes peines disciplinaires leur sont applicables et dans la même forme qu'aux institutrices.

Les directrices sont choisies, autant que possible, parmi les sous-directrices.

Chaque année, la directrice adresse à l'inspectrice départementale un rapport détaillé sur tout ce qui concerne l'établissement qu'elle dirige.

Art. 34. — Dans toute école maternelle publique recevant plus de cinquante enfants, la directrice est aidée par une sous-directrice.

Dans toute école maternelle publique recevant plus de vingt-cinq enfants, la directrice est assistée par une femme de service.

Art. 35. — Les directrices et sous-directrices d'écoles maternelles publiques pourvues du brevet de capacité sont assimilées aux institutrices titulaires et adjointes pour la fixation du taux du traitement, les conditions de l'avancement et du logement.

Art. 36. — La femme de service est nommée, dans chaque école maternelle publique, par la directrice, avec agrément du maire ; elle est révoquée dans la même forme.

Art. 37. — Un règlement des écoles maternelles publiques de chaque département, sera rédigé par le conseil départemental d'après les indications générales d'un règlement modèle arrêté par le Ministre de l'instruction publique en Conseil supérieur.

## TITRE III

### ÉCOLES MATERNELLES LIBRES

Art. 38. — Quiconque veut ouvrir ou diriger une école maternelle libre doit se conformer préalablement aux dispositions prescrites par les articles 25 et 27 de la loi du 15 mars 1850, et 1, 2 et 3 du décret du 7 octobre 1850.

Le préfet peut faire opposition à l'ouverture de l'école maternelle, dans les cas prévus par l'article 28 de la loi du 15 mars 1850 et par l'article 4 du décret du 7 octobre 1850. L'opposition est jugée par le Conseil départemental, contradictoirement et à bref délai. Le recours est admis lorsque l'opposition est faite à la personne. Si le maire refuse d'approuver le local, il est statué à cet égard par le Conseil départemental.

A défaut d'opposition, l'école maternelle peut être ouverte à l'expiration du mois.

Art. 39. — Le Conseil départemental peut, par application de l'article 30 de la loi du 15 mars 1850, censurer, suspendre pour un temps qui ne

pourra excéder six mois, ou interdire de l'exercice de sa profession dans la commune où elle réside une directrice ou une sous-directrice d'école maternelle libre.

Il peut frapper d'interdiction absolue une directrice ou une sous-directrice d'école maternelle libre ou publique, sauf appel devant le Conseil supérieur de l'Instruction publique, dans les délais légaux.

## TITRE IV

### EXAMENS

Art. 40. — Il est institué, dans chaque département, une commission d'examen chargée de constater l'aptitude des personnes qui aspirent à diriger les écoles maternelles.

La commission tient une session ordinaire par an. La date de l'ouverture de la session est fixée par le Ministre.

Les membres de la commission d'examen sont nommés pour trois ans par le Conseil départemental de l'Instruction publique.

La Commission d'examen se compose :

De l'inspecteur d'académie, président ;

D'un inspecteur de l'instruction primaire faisant fonctions de secrétaire;

D'un ou plusieurs membres de l'enseignement public ou libre ;

De l'inspectrice départementale.

Les commissions ne peuvent délibérer qu'autant que cinq de leurs membres sont présents. Les délibérations sont prises à la majorité des suffrages. En cas de partage, la voix du président est prépondérante.

Pour procéder à l'examen oral, la commission ne peut, dans aucun cas, se subdiviser en sous-commissions de moins de trois membres.

Art. 41. — Les certificats d'aptitude sont délivrés, au nom du recteur, par l'inspecteur d'académie dans les départements, et, à Paris, par le vice-recteur.

Art. 42. — Nulle n'est admise devant une commission d'examen avant l'âge de dix-huit ans et sans avoir déposé entre les mains de l'inspecteur d'académie, un mois avant l'ouverture de la session :

1° Son acte de naissance ;

2° Des certificats attestant sa moralité et indiquant les lieux où elle a résidé et les occupations auxquelles elle s'est livrée depuis trois ans au moins.

Aucune dispense d'âge ne pourra être accordée, sauf dans le cas où l'aspirante serait déjà pourvue du brevet de capacité.

Art. 43. — L'examen se compose de deux parties distinctes :

1° Un examen d'instruction;

2° Un examen pratique.

L'examen d'instruction comprend :

Des épreuves écrites ;

Des épreuves orales.

Epreuves écrites :

1° Une dictée d'orthographe de vingt lignes environ tirée d'un texte simple et facile; la dictée sert d'épreuve d'écriture ;

2° La solution raisonnée de deux questions d'arithmétique portant sur les applications du calcul et du système métrique ;

3° Une rédaction d'un genre simple (lettre, récit, rapport) ;

4° Un dessin au trait sur ardoise d'après un objet usuel.

Les aspirantes exécuteront en outre des travaux à l'aiguille.

Epreuves orales :

1° Principes d'éducation morale ;

2° Lecture; explications du texte et questions de grammaire ;

3° Géographie; notions générales ; géographie de la France ;

4° Histoire de France (grands faits et grands hommes);

5° Notions élémentaires d'histoire naturelle et d'hygiène applicables aux leçons de choses ;

6° Chant (un exercice sur un chant très simple).

L'examen pratique a lieu dans une école maternelle préalablement désignée et où les aspirantes ont le droit d'assister aux exercices deux jours avant l'examen.

Cet examen se compose des exercices ordinaires de l'école ; il est accordé une heure pour la préparation de la leçon.

L'aspirante doit remplir les fonctions de directrice pendant une partie de la séance, et celles de sous-directrice pendant l'autre partie.

Une heure est donnée à chaque aspirante pour préparer sa leçon ; les sujets sont tirés au sort.

Le jury exprime la valeur de chacune des épreuves par les notes qui suivent :

*Très bien ; — Bien ; — Passable ; — Mal ; — Nul.*

Pour l'épreuve d'orthographe, cinq fautes entraînent la nullité ; trois ou quatre fautes, la note *mal ;* deux fautes, la note *passable ;* une faute et une demi-faute, la note *bien ;* la dictée ayant moins d'une demi-faute donne seule droit à la note *très bien*.

Les notes données par la commission sont le résultat de l'appréciation faite en commun de chaque épreuve.

La note *nul* sur l'une des matières entraîne l'ajournement.

A chacun des examens, deux notes *mal* entraînent l'ajournement, à moins qu'elles ne soient compensées par deux notes *très bien*.

Art. 44. — Il pourra être créé, dans chaque académie, aux frais de l'Etat, un cours normal des écoles maternelles analogue à celui qui existe à Paris sous le nom d'école Pape-Carpantier.

Un décret ultérieur déterminera les conditions d'existence de ces établissements.

Art. 45. — Les décrets du 16 mai 1854 et du 21 mars 1855, les arrêtés du 22 mars 1855, du 28 mars 1857, du 5 août 1859 et du 30 juillet 1875 sont et demeurent rapportés.

Fait à Paris, le 2 août 1881.

JULES GRÉVY.

Par le Président de la République,

*Le Président du Conseil,*
*Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts,*

JULES FERRY.

— Un arrêté du 2 août 1881 a déterminé les prescriptions les plus essentielles d'un règlement pour la tenue des écoles maternelles publiques. Ce règlement modèle doit servir de base aux règlements départementaux qui seront ultérieurement élaborés. En voici les termes :

Article premier. — Pour être admis dans une école maternelle, les enfants doivent avoir plus de deux ans et moins de sept ans.

Art. 2. — Tout enfant dont l'admission dans une école maternelle est demandée doit présenter un bulletin de naissance et un certificat de médecin constatant qu'il a été vacciné ou qu'il a eu la petite vérole, et qu'il n'est pas atteint de maladies ou d'infirmités de nature à nuire à la santé des autres enfants.

Art. 3. — Les écoles maternelles publiques sont ouvertes du 1er mars 1er novembre, depuis sept heures du matin jusqu'à sept heures du soir ; du 1er novembre au 1er mars, depuis huit heures du matin jusqu'à six heures du soir.

Les écoles maternelles ne peuvent être fermées que le dimanche et jours fériés, savoir : le 1er et le 2 janvier, le lundi de Pâques, le jour de l'Ascension, le lundi de la Pentecôte, le jour de l'Assomption, le jour de la Toussaint, le jour de Noël et les jours de fête nationale.

Les heures d'entrée et de sortie des enfants peuvent être modifiées, pour chaque commune, suivant les convenances locales, sur l'avis de l'inspecteur d'académie, par le conseil départemental. Les parents devront se conformer exactement à la règle ainsi établie, sous peine d'exclusion des enfants après avertissement.

Art. 4. — Les parents qui négligent de venir chercher leurs enfants aux heures indiquées par les règlements sont avertis. En cas de récidive l'enfant est rendu à sa famille. L'exclusion toutefois ne peut être prononcée que par le maire, sur la proposition de la directrice et après avis du comité de patronage. Les parents qui en feront la demande pourront reprendre leurs enfants à midi.

Art. 5. — A l'arrivée des enfants à l'école maternelle, la directrice doit s'assurer par elle-même de leur état de santé et de propreté, de la quantité et de la qualité des aliments qu'ils apportent.

L'enfant amené à l'école maternelle dans un état de maladie n'est pas reçu ; s'il devient malade dans le courant de la journée, il est reconduit chez ses parents, et, en cas d'urgence, envoyé chez le médecin de l'établissement.

Les enfants fatigués ou indisposés sont déposés sur un lit de camp.

Art. 6. — En cas d'absence réitérée d'un enfant, la directrice s'enquiert des causes de cette absence. Elle en donne, dans tous les cas, avis à la présidente du comité de patronage, qui fait visiter, s'il y a lieu, cet enfant dans sa famille.

Art. 7. — A l'entrée et à la sortie de chaque classe, les enfants sont

conduits en ordre aux lieux d'aisance; ils y sont surtout surveillés par les directrice et sous-directrice.

L'après-midi, avant la rentrée en classe, les enfants sont également conduits en ordre au lavabo.

Art. 8. — Il est donné aux enfants, à titre de récompense, des bons points, des images ou des jouets. A la fin de chaque mois, les bons points sont échangés contre des images ou des jouets.

Art. 9. — Les seules punitions permises sont les suivantes:

Interdiction, pour un temps très court, du travail et des jeux en commun;

Retrait des bons points.

Art. 10. — Il est interdit de surcharger la mémoire des enfants de dialogues ou de scènes dramatiques en vue de solennités publiques.

Art. 11. — Les directrices d'écoles maternelles et publiques tiennent:

1° Un registre sur lequel sont inscrits les noms et prénoms des enfants, la date de leur naissance, la date du certificat du médecin, la date de l'admission, la date de la sortie, les noms, demeure et profession des parents ou tuteurs; ce registre contiendra, en outre, une colonne d'observations. Il y sera joint un répertoire par lettres alphabétiques pour faciliter les recherches;

2° Un registre sur lequel le médecin inscrit ses observations;

3° Un carnet destiné au relevé des présences mensuelles;

4° Un catalogue du mobilier et du matériel d'enseignement, avec indication des entrées et sorties.

Ces registres seront visés par les inspecteurs et les inspectrices à chacune de leurs visites.

Art. 12. — Il est interdit aux directrices et sous-directrices d'accepter des parents aucune espèce de cadeaux.

Art. 13. — Il ne pourra être introduit dans l'école maternelle aucun livre, aucune brochure ni manuscrits étrangers à l'enseignement.

Art. 14. — Toute pétition, quête, souscription ou loterie est interdite dans l'école maternelle.

Art. 15. — L'école maternelle sera tenue dans un état constant de salubrité et de propreté.

Elle sera balayée et arrosée tous les jours.

L'air y sera fréquemment renouvelé.

Art. 16. — Il ne peut être toléré aucune espèce d'animaux domestiques dans les parties de l'école maternelle réservées aux enfants.

Art. 17. — Le règlement général et le règlement spécial sont affichés dans toutes les écoles maternelles et à la mairie de toutes les communes possédant une de ces écoles.

Fait à Paris, le 2 août 1881.

JULES FERRY.

LES

# ÉCOLES MATERNELLES

## ET LE DÉCRET DU 2 AOUT 1881

---

### Histoire — But — Méthode — Application

---

Le décret du 2 août 1881 porte réorganisation des salles d'asile, remplace ce nom si impropre par celui d'*écoles maternelles*, détermine les modifications depuis longtemps devenues nécessaires et conserve néanmoins à ces établissements leur double but de *philanthropie* et d'*éducation*, en même temps que leur *caractère national* dans la méthode.

C'est dans les Vosges, on le sait, au Ban de la Roche, que nous voyons la première école maternelle. Tandis que le pasteur Oberlin transformait ce misérable canton par l'agriculture et les arts industriels qui s'y rattachent, il s'aperçut vite que les enfants des écoles passaient un long temps désœuvrés, les filles surtout; pendant que le père et la mère travaillaient aux champs et au tissage, les petits, eux, étaient forcément abandonnés tout le jour. Heureusement, son cœur était fécond en idées généreuses et s'appuyait sur un grand esprit d'organisation et un grand sens pratique, développé encore par ses luttes contre ceux mêmes

qu'il voulait tirer d'une misère à demi barbare. Aux grands il fallait un abri, une occupation qui ne fût pas un travail, une surveillance qui n'arrêtât ni l'amusement ni la conversation; aux petits il fallait les soins et l'enseignement d'initiation de la mère. Oberlin loua quelques chambres vastes et éclairées. Sa femme Salomé Witter, et sa servante Louise Schœppler, qui par son dévouement intelligent s'était fait une place dans la famille, s'entendirent admirablement à le seconder: elles remplacèrent les mères absentes. Pendant cinquante-huit ans, Louise Schœppler continuera l'œuvre et conservera la tradition du maître.

Oberlin sait que le *dévouement* ne suffit pas à la tâche si complexe de l'éducation. En même temps qu'il offre un asile aux enfants des cinq communes de son canton, il pense au profit qu'en retireront les écoles qu'il a fondées. Avec sa femme il prépare des conductrices, il les initie à cette méthode intuitive dont nous retournerons plus tard chercher le secret à l'étranger.

Les enfants joueront sous une surveillance douce et maternelle, ils tricoteront, ils éplucheront du coton, etc.; mais leurs travaux et leurs jeux seront accompagnés de chants propres à former leur cœur; ils causeront, mais le patois, seule langue connue d'eux, sera un moyen d'arriver au français; les objets qui les entourent seront donc nommés en patois d'abord, en français ensuite: ils apprendront à connaître le nom, la vertu, les caractères des plantes qui poussent dans leur région, ils en feront des collections; le long des haies ou à travers champs, dans les belles journées du printemps et de l'été, guidés par les conductrices, ils chercheront les fleurs qui leur ont été décrites; on leur inspirera le désir d'en cultiver en leur enseignant à les dessiner.

L'esprit d'observation est ainsi développé en eux, en même temps qu'ils apprennent à suivre, au cours des saisons, le travail persévérant et progressif de la nature. Pendant les promenades et par des images enluminées répandues à foison, ils étudient les animaux qui vivent dans leurs montagnes; on leur raconte des histoires instructives sur les hommes et sur leur pays. Tout est vie et vérité autour d'eux.

Pour affermir la méthode, pour l'éclairer, Oberlin réunit les conductrices, elles enseignent sous ses yeux, il enseigne lui-même, et, dit un de ses contemporains, « il profite des circonstances que lui présentent les choses en apparence les plus simples pour répandre des connaissances utiles sur l'histoire naturelle, l'industrie, l'histoire des hommes réunis en société, sur la physique et sur d'autres sciences (1) ».

Voilà bien un cours normal organisé et voilà aussi dans toute sa netteté cette forme d'enseignement désigné aujourd'hui sous le nom barbare de *leçons de choses*.

« Les prodiges opérés en silence dans ce coin des Vosges » durent sans doute à la période de troubles sociaux pendant laquelle ils s'accomplirent (1770-1818), d'y rester enfermés. L'œuvre fondée sur un besoin populaire devait renaître, cette fois, en Angleterre. Un industriel, Owen, eut l'idée de recueillir les enfants de ses ouvriers pour qu'ils ne fussent pas tout le jour livrés aux dangers de la rue. Il confia la surveillance et la direction de ce petit monde indiscipliné à un jeune tisserand, qui comprit et aima vite sa tâche. James Buchanan réunit 150 enfants de 2 ans à 7 ans dans son école de New-Lanark. Il fut bientôt appelé à Londres pour créer des écoles semblables.

(1) François de Neufchâteau.

C'était le moment où l'enseignement d'après le mode mutuel passionnait l'Angleterre. Cet enseignement à bon marché, demandant peu de monde et peu de place, s'imposait à ces écoles de charité. C'est de là que l'on eut tout ce système de *moniteurs, de lecture aux cercles, de longues processions entre les bancs*, d'enfants s'enchaînant les uns aux autres, et se mouvant automatiquement au son peu harmonieux mais alors nécessaire du *claquoir*, puis l'immense *gradin* permettant à deux ou trois cents enfants, non d'écouter ni de comprendre, mais d'assister en même temps à une même leçon faite par une seule personne (1).

(1) Ce système qui a survécu chez nous presque sans modifications, a disparu depuis longtemps déjà de l'Angleterre, de la Belgique, de la Suisse, de l'Allemagne, etc., etc. Les écoles enfantines de Londres qui dépendent du *School board* (comité de l'instruction publique) se composent de groupes de 50, 60, 70 enfants répartis dans des salles différentes, garnies pour les plus grands de tables à deux places dont les trois derniers rangs sont exhaussés par des marches; pour les petits, de gradins à dossier pourvus de tablettes où ils s'exercent par des jeux de cubes, de bâtonnets, etc.... Généralement l'école comprend en outre une vaste salle réservée à des exercices communs; aux extrémités, ou dans des embrasures, sont deux ou trois gradins où des groupes de 50 à 60 enfants viennent s'alterner. C'est ainsi que sont disposées les écoles de South Lambeth, Ponton Road, Saint-John's, New Ben Johnson, etc. Cette dernière école reçoit 600 enfants; 584 étaient présents le jour où je l'ai visitée. Au mois de juin dernier, *144 enfants* de 7 ans, âge obligatoire et fixe de la sortie, y avaient, ainsi que l'exige le règlement dont nous n'avons pas à nous faire juge, passé l'examen de lecture, d'écriture, de calcul et de travail manuel. *142* avaient obtenu une bonne note pour la lecture, les résultats étaient les mêmes dans les autres écoles. A côté de cela, l'étranger est absolument charmé d'entendre des enfants de 5 ans, répondre avec clarté, correction et dans une forme parfaitement individuelle aux questions qu'on leur adresse. L'ordre y est admirable, et cependant ces enfants marchent, parlent et agissent avec une certaine indépendance et un sentiment évident de leur responsabilité. Nous ne pourrons demander de semblables résultats à nos écoles maternelles que le jour où les moyens seront proportionnés aux exigences. Dans chacune des salles de ces écoles, il y a *une institutrice et une élève-maîtresse*.

En Suisse, les groupes varient le plus souvent de *25 à 30* pour une institutrice.

A Bruxelles, chaque classe compte *50 enfants* confiés à *une institutrice*

Vers 1825, ces écoles furent connues des Français. Mme de Pastoret, dès longtemps préoccupée par l'idée d'une œuvre semblable, ouvrit avec un comité de dames une salle d'asile d'essai rue du Bac. A la même époque, M. Cochin, maire du XIIe arrondissement, en établissait une rue des Gobelins. L'année suivante il allait, ainsi que Mme Millet en Angleterre, étudier la méthode et, en 1827, il créait rue Saint-Hippolyte, une salle d'asile qui servit de modèle à celles qui sont nées depuis. L'institution grandit vite; elle répondait à une nécessité qui s'est accrue en raison du développement de l'industrie. Ces *établissements hospitaliers,* destinés d'abord à favoriser le travail de la femme, prirent rang, un peu par grâce il est vrai, parmi nos établissements d'éducation. La Ville de Paris (1836) confiait la surveillance de « *ces établissements de charité et d'instruction* » à un inspecteur primaire de la Seine assisté d'un comité de dames.

L'ordonnance du 22 décembre 1837 réglait pour toute la France l'organisation des salles d'asile. L'article premier les qualifiait : « *Écoles du premier âge, établissements de charité* où les enfants des deux sexes peuvent être admis jusqu'à l'âge de 6 ans accomplis, pour recevoir les soins de surveillance maternelle et de première éducation que leur âge réclame.

» Ils sont placés sous la surveillance des inspecteurs et sous-inspecteurs primaires. Les inspecteurs d'académie devront les comprendre dans leur tournée. »

La République de 1848, à peine née, leur donne droit de cité : « Les salles d'asile improprement appelées établis-

---

*et une aide*, et l'enseignement de la lecture et de l'écriture n'y est pas admis. A Anvers (rue de l'Industrie) *17 personnes* sont employées pour *400 enfants.*

sements de charité sont des établissements d'instruction publique et porteront désormais le nom d'*écoles maternelles.* » (Arrêté du 28 avril.)

Le règlement du 21 mars 1855, abrogé par l'article 45 du décret du 2 août 1881, leur rendait le nom impopulaire de salle d'asile et les déclarait « établissements d'éducation, où les enfants des deux sexes, de deux ans à sept ans, reçoivent les soins que réclame leur développement *physique et moral* ».

Le règlement du 2 août 1881, plus complet, dit:

« *Art. 1er.* — Les écoles maternelles sont des établissements d'éducation où les enfants des deux sexes reçoivent les soins que réclame leur développement *physique, intellectuel* et *moral.* »

Par cela même que les écoles maternelles reçoivent comme par le passé les enfants dès l'âge de 2 *ans* et que les portes leur en sont ouvertes de 7 heures du matin à 7 heures du soir, elles conservent, nous l'avons dit, leur but originaire et se distinguent des écoles de la Suisse, de l'Allemagne, de la Belgique, de l'Angleterre, où les enfants ne sont reçus *qu'à 3 ans* et arrivent à 8 heures pour s'en aller à 4 ou à 5 (1). Il est évident que la part de dévouement et de patience exigée de nos directrices est bien autrement grande, et, il faut le dire, c'est à cette partie de leur tâche qu'elles ont toutes et toujours le moins failli. Si les résultats n'ont pas répondu à leurs efforts quotidiens ni à l'attente générale, c'est parce que leurs moyens d'action n'étaient pas au niveau de leur bonne volonté. M. Gréard (2) écrivait dès 1875: « Les salles

(1) A Londres, c'est de 9 heures à midi et de 2 heures à 4 heures.
(2) *Mémoire sur la situation de l'enseignement primaire de la Seine.*

d'asile ne produisent pas au point de vue de l'éducation tout le bien qu'on en pouvait attendre. Ce qui doit être surtout le bienfait de la salle d'asile, — l'éducation des sens et du raisonnement, l'éveil de l'esprit et de la conscience, — est le résultat le plus rare. »

Ce mal a été constaté par tous ceux qui, à Paris ou en province, ont étudié sans parti pris nos salles d'asile. Il s'agit donc de mieux faire désormais ; de s'entendre sur l'œuvre commune, d'y travailler avec sincérité et d'oublier le plus vite possible les vieux errements dans ce qu'ils ont de contraire au règlement actuel.

C'est pour aider les directrices dans l'application des réformes que nous allons étudier ce règlement dans son esprit et sa méthode.

### TITRE PREMIER

« *Art. 1er.* — Les écoles maternelles (salles d'asile) publiques ou libres sont des établissements d'éducation où les enfants des deux sexes reçoivent les soins que réclame leur développement physique, intellectuel et moral. »

L'ensemble des soins et des moyens qui constituent l'éducation à l'école maternelle, doit donc avoir pour but de favoriser le fonctionnement libre et régulier des organes ; l'éclosion des facultés de l'esprit ; d'éveiller et de diriger le sentiment.

#### Éducation physique.

La première condition d'existence pour l'enfant, c'est d'être placé dans un milieu parfaitement hygiénique quant au local, au mobilier, au contact. Sur les deux premiers points, nous avons beaucoup à faire ; les locaux qui inspirent une pitié profonde pour les maîtresses et les enfants

sont plus nombreux qu'on ne le croit, mais il ne dépend pas des directrices, à qui je m'adresse, d'y remédier.

Le mobilier conservé trop religieusement sur le type primitif a quelque chose de barbare, en ce que, pour une journée entière, il n'offre aucun point d'appui à des enfants dont les os sont en formation et ne peuvent leur servir de soutien.

Un règlement spécial concernant le mobilier et le bâtiment va mettre fin à une situation si pénible, et je n'en parlerais pas si ce n'était pour répondre à ceux (et nous les connaissons nombreux) qui disent : « L'école actuelle est un palais à côté de l'habitation de ces enfants : pourquoi chercher mieux ? » Mais à la maison l'enfant est seul, il est libre, il n'est pas obligé au silence, à la station sur des bancs toujours trop bas, ni *à une tenue officielle.*

Le sectionnement va rendre nécessaire la division des immenses salles (quelques-unes ont 25 mètres de long) dans lesquelles les maîtresses s'épuisent en efforts stériles; les exercices manuels imposent la table ; nous applaudissons à ces réformes comme à un des grands progrès de l'hygiène, et nous sommes sûre de trouver un écho parmi toutes les directrices.

L'enfant, à l'école, est entouré d'autres enfants : toute réunion d'êtres vivants est une source de danger.

C'est là que commence le rôle de la directrice. Son devoir lui est tracé par le règlement d'une façon inéluctable :

« *Art. 5* (Règl. mod.). — A l'arrivée des enfants à l'école maternelle, la directrice doit s'assurer *par elle-même* de leur état de santé, de propreté, de la qualité et de la quantité des aliments qu'ils apportent. »

Cet article n'est pas nouveau; il existait exactement le

même dans l'ancien règlement, et de tous il est certainement celui que les directrices ont le plus oublié. L'irrégularité des enfants, leur inexactitude en a été la première cause ; ils arrivent de 7 heures à 10 heures, quelquefois à 11 heures.

Que les directrices s'entendent avec les autorités compétentes pour fixer une heure moyenne d'entrée ; l'école n'est pas un refuge, un lieu d'entrepôt, comme semblent le croire souvent les parents,

Il s'agit là d'une question grave de discipline générale. Je le repète, c'est aux directrices, qui sont engagées par le respect qu'elles doivent au règlement et par leur propre dignité, à prendre les mesures nécessaires. Mais qu'elles soient bien persuadées de l'obligation et de l'importance de ce petit examen par lequel elles peuvent prévenir une épidémie, acquérir une influence sérieuse sur les parents et leur rappeler des devoirs dont quelques-uns sont disposés à s'affranchir.

Lorsque la directrice est sûre qu'aucun enfant d'une propreté douteuse ou atteint, non pas d'une maladie, mais d'un malaise dont les causes ne peuvent toujours se distinguer ni les suites se prévoir, n'est entré à l'école ; lorsque, par les soins de l'État et de la commune, l'air, la lumière, l'espace, la chaleur, sont assurés aux enfants, elle doit leur distribuer sagement l'exercice et le repos. Avec l'organisation primitive, c'était à la suite d'une longue récréation que l'enfant avait à subir d'interminables promenades monotones, à travers les bancs ; il marchait le plus souvent pressé dans la bande, sans aucune flexion des jambes, traînant les pieds, les épaules échauffées par les mains des voisins, assourdi par le claquoir qui s'explique dans le tumulte de la cour, mais qu'on

cesse de comprendre comme accompagnement du silence ou du chant. De même que le tambour, le claquoir est condamné à disparaître à courte échéance.

Le sectionnement qui, nous l'espérons bien, ne s'arrêtera pas à sa première étape, garantit aux grands et aux petits *une marche* proportionnée à la longueur de leurs jambes, et coupe court aux processions que le grand nombre d'enfants à caser en même temps rendait nécessaire. Ils marcheront donc (je parle des plus grands), autant que possible, sans qu'aucun mécanisme les y entraîne.

Les travaux ont été, jusqu'à ce jour, coupés par des *mouvements gymnastiques*, faits sans méthode et sans suite. Cependant ces mouvements tout puérils et tout arbitraires ont été l'un des plus grands bienfaits du passé, l'un des grands services rendus à l'école par l'asile. C'est par cette gymnastique rudimentaire que les exercices corporels méthodiques ont pénétré à l'école. Pendant longtemps le mouvement a été l'apanage des tout petits. Rendons hommage à ceux qui nous ont préparé la voie où un long chemin nous reste à faire, et si nous critiquons le passé, qu'on soit bien persuadé que c'est surtout pour profiter des expériences faites par ceux qui nous ont devancés et dans l'espoir d'aller du bien au mieux.

Le *chant* n'est pas simplement un exercice musical, c'est encore un exercice d'hygiène. Lorsqu'on veut apprendre à parler aux sourds-muets par l'articulation, il faut d'abord, pour qu'ils puissent produire un son, les exercer à la gymnastique des cordes vocales et à la respiration par la bouche. C'est ce qu'on appelle la soufflerie. Eh bien! pour les parlants, cette soufflerie se fait plus développée par le chant; aussi doit-on amener tous les enfants à chanter debout, pour faciliter le jeu des poumons et rendre

plus active et plus régulière la respiration. Le chant combiné avec la marche est un bon exercice.

La *récréation* libre est par excellence l'exercice de l'école ; les bras, les jambes, les poumons, le cerveau, tout l'organisme est mis en mouvement par la course, le contact de l'air et le plaisir. Mais pour produire toute son œuvre, la récréation ne doit pas être la corvée imposée à l'adjointe dernière venue, encore moins à la femme de service. C'est là surtout que le caractère de l'enfant se manifeste, que ses petites passions se font jour, que son activité intellectuelle trouve à s'exercer ; c'est là que l'influence de la directrice sera efficace si elle sait organiser les jeux sans les dominer, surveiller les enfants sans les contraindre. Il vaut mieux que la récréation soit courte et plusieurs fois renouvelée que d'avoir pour les enfants et la maîtresse les récréations alanguies qui se passent (nous le voyons tous les jours) sur des bancs, le long d'un mur.

Aussi bien dans son jeu que dans son travail, le petit enfant a besoin qu'on lui aide ; il se trouve aisément perdu au milieu de ses camarades qui ne savent pas se grouper, s'associer dans une pensée commune ; c'est à la maîtresse d'aider à cette formation de société. Sa surveillance en sera moins aride, et les manières, les habitudes, le langage des enfants y gagneront.

Un certain nombre d'écoles maternelles ont une barrière qui sépare les filles des garçons : cette séparation est contraire à l'esprit du règlement qui fait de cette école un établissement mixte ; la seule séparation conforme au bon sens est celle qui met les grands ensemble et les petits ensemble. L'activité du jeu et la surveillance consciencieuse des maîtresses peuvent prévenir tous les inconvénients que les plus timorés ont pu voir autrefois au mélange d'enfants de 6 ans.

Le *repos* a lieu pendant la classe : il sera salutaire, si la directrice a le soin de maintenir dans la salle une température moyenne (de 16° à 17°) et une aération suffisante.

Le système de ventilation est certainement fort arriéré, au moins comme application, dans nos écoles ; il est difficile d'y entrer sans éprouver une suffocation causée par l'odeur spéciale qu'on ne rencontre pas, même durant les plus grandes chaleurs, dans les écoles de Londres, par exemple, où un ventilateur d'un mécanisme simple, placé à mi-hauteur de la salle, entretient un courant d'air permanent.

Les agglomérations moins grandes seront une cause d'assainissement. Que les directrices se défient d'elles pour l'aération. Elles s'habituent vite à l'air vicié de leur classe, et le moindre filet d'air leur semble dangereux. Le danger pour tous, c'est de respirer un air confiné.

Nous ne saurions dire assez combien nous emportons une bonne impression d'une école dont les fenêtres sont garnies de plantes à feuillage ou à fleurs inodores. C'est l'une des applications les plus pratiques de ce joli rêve : le jardin d'enfant cultivé par l'enfant (1). C'est la vie dans l'école, c'est la promenade des élèves d'Oberlin, c'est l'ob-

(1) Se représente-t-on, en effet, dans la pratique, 50 enfants de 5 ans 1/2, préparant convenablement la terre pour l'ensemencer dans de bonnes conditions, n'allant pas tous les jours déterrer la graine pour voir si elle a poussé, attendant 15 jours et plus qu'elle ait germé, lui donnant pendant 2 ou 3 mois les soins qu'elle exige pour fleurir et produire elle-même d'autres graines ? Qu'on lui fasse plutôt voir, *remarquer* la plate-bande inculte d'abord, puis soigneusement cultivée, se couvrir de plantes et de fleurs ; les arbres fleurir pour avoir des fruits ; attendons que l'esprit de suite se soit développé chez lui assez pour qu'il s'intéresse à un travail d'aussi longue haleine et dont le succès est incertain et variable. Le jardin naturel de l'enfant, c'est une branche toute feuillée qu'il plante et qu'il arrose, c'est une touffe de gazon qu'il entoure de sable. Les essais faits à l'étranger nous confirment dans l'inutilité éducative de

servation des formes infiniment variées de la feuille et de ses teintes diverses ; mais nous ne pouvons assez blâmer, par contre, l'ignorance ou l'indifférence qui accumule des bouquets de violette, de muguet, de giroflée, de roses, de lis, etc., dans une salle ou de pauvres petits êtres incapables de définir leur mal subiront une demi-asphyxie ou au moins un engourdissement invincible.

La forme la plus complète du *repos* c'est le *sommeil*, et nul ne contestera qu'il est indispensable à des enfants de 2 ans. C'est la crèche établie à l'école, dira-t-on. Qu'on organise ce service en le plaçant sous la direction d'une bonne et brave femme, dans le préau ou dans une petite salle spéciale ; mais des enfants de 2 à 3 ans ne peuvent, en été, et c'est le cas dans les pays agricoles surtout, rester en éveil de 6 heures du matin à 7 heures du soir que par *une excitation forcée* contraire à leur santé.

Autant le sommeil obligatoire est mauvais et ridicule, autant la privation de sommeil pour les petits est regrettable. Comment admettre qu'en Provence, par exemple, on puisse lutter contre la sieste nécessaire aux adultes. Aussi, les enfants s'y endorment par centaines sur les tables du réfectoire couvertes en zinc, et bientôt leur figure baigne dans une véritable buée, s'approvisionnant de maux d'yeux, de névralgies, etc.

Là encore, c'est aux directrices, qui sont aux prises avec les difficultés et qui connaissent les besoins de leurs enfants, à aviser. Tous les lits de camp que nous possédons sont mauvais, *très mauvais*. Il vient d'en être fait en Belgique qui sont charmants de simplicité et satisfont à toutes les

---

ce travail à cet âge, tandis que nous croyons à la valeur réelle d'un coin de jardin, de quelques caisses même, entretenues avec soin, avec goût par les directrices.

exigences de l'hygiène; qu'on nous en fabrique de semblables et que la torture du sommeil imposé ou du sommeil sans cesse combattu disparaisse (1).

### Éducation intellectuelle.

La séparation que la pédagogie a établie entre le développement physique et le développement intellectuel est presque insensible dans la réalité, où ils se lient et se confondent souvent dans l'éducation des sens par l'exercice des organes.

L'enfant est membre d'une société, il vit au milieu d'un monde matériel avec lequel il doit se mettre en communication par des efforts personnels. Mais il naît presque privé de moyens de relation; ces moyens se développent à mesure que son corps se fortifie sous l'influence de l'éducation maternelle, et il en est en possession lorsqu'il arrive à l'école; en effet, il peut marcher, sentir, voir, toucher, entendre; il dispose d'un vocabulaire, fort restreint, il est vrai; cependant les sensations qu'il éprouve en passant par exemple du froid au chaud sont confuses et inconscientes. Il s'agit de les rendre distinctes, de faire qu'il les reconnaisse comme siennes, que l'idée s'en dégage, que le nom lui en devienne familier. Nous savons tous qu'un petit enfant de deux ans, eût-il les pieds gelés, ne s'en plaindra pas, à moins qu'il ne se produise une douleur contre laquelle son instinct se révoltera, parce que, dit-on, il ne sent pas le froid, c'est-à-dire qu'il n'est pas conscient de la modification causée en lui par le froid, qu'il ne sait ni la distinguer ni l'exprimer. C'est au moyen d'expériences renouve-

(1) La librairie Delagrave vient de créer un modèle de lit de camp analogue à ceux de la Belgique, fer et toile, simple, commode, d'un entretien excessivement facile; pouvant s'accrocher au mur pendant les exercices et dont le prix modique (8 francs) permettra d'en généraliser l'usage.

lées et observées qu'il arrivera à avoir ces deux idées opposées du froid et du chaud, à se les adapter, à se mesurer avec elles, à sentir en un mot que lui, Jean, a froid aux pieds.

L'éducation intellectuelle commencera donc par être purement expérimentale, sensible, intuitive.

*L'éducation sensible* caractérise vraiment dans ses moyens la pédagogie moderne, et, on peut le dire, par ses principes, la pédagogie française. Dès le XVIe siècle, elle était considérée comme la base nécessaire de tout développement intellectuel. Rousseau, au siècle dernier, en fut le grand apôtre; sa voix se perdit parmi nous. Pestalozzi recueillit ses préceptes, les appliqua avec un succès mêlé de bien des épreuves, de bien des défaillances ; mais l'esprit général de sa méthode fut assez lumineux pour éclairer les amis de l'enfant.

La méthode intuitive née de nos grands maîtres français et déterminée par les efforts courageux de Pestalozzi, a fait le tour de l'Allemagne avant de nous revenir, ce qui n'empêche que nous l'avons trouvée dépouillée de mécanisme et empreinte d'une vraie poésie dans les écoles d'Oberlin.

Si l'enfant ne peut avoir conscience des sensations agréables ou pénibles qui lui sont communes avec les animaux que par une succession d'exercices, combien ne lui en faudra-t-il pas pour qu'il ait également conscience des sensations purement intellectuelles ! Nous l'avons dit, il entend, il voit; il s'agit de lui apprendre à écouter, à regarder, etc. Il prend un morceau de bois, il éprouve la sensation de la résistance, mais il aura besoin de votre aide pour que sa main, qui est « le meilleur instrument d'analyse », fasse, d'accord avec ses yeux, le travail d'où résultera pour lui la connaissance de la forme; il sait

qu'il y a des objets qu'il ne peut soulever et que pourtant sa mère porte aisément; c'est encore par des exercices gradués que vous lui donnerez l'idée de la pesanteur, de la force, du poids relatif, de telle sorte qu'il sache (ce qui est bien rare, à en juger par les réponses que font ou plutôt que ne font pas les enfants de 6 à 7 ans qui pourtant récitent le système métrique) que le poids de fonte d'un 1/2 kilog., par exemple, l'oblige au même effort que la livre de sucre qu'il va chercher. Pour cela il aura dû soulever l'un et l'autre.

C'est seulement par l'expérience, par l'observation, par l'analyse, que l'impression produite deviendra bien nette et bien personnelle et que naîtront les idées abstraites de forme, de couleur, de nombre, etc.

Il appartient donc aux directrices de développer le sens du tact, le sens de la vue, le sens de l'ouïe, etc. par des exercices méthodiques, déterminés, qui, en même temps, donneront à la main plus d'adresse, à l'œil plus de force, à l'ouïe plus d'étendue, et augmenteront ainsi l'activité, c'est-à-dire la vie.

Il faut qu'elles le sachent bien, pour le dire à tous ceux dont la pression est souvent lourde pour elles, et qui attendent des enfants un petit étalage de science creuse : ce n'est pas *l'acquisition des connaissances* qui est leur œuvre, c'est la culture, *c'est le développement* de l'enfant. Qu'importe qu'il ne sache pas ce que je lui demande, s'il est capable de m'écouter, de marcher à côté de moi pour chercher? Soyez sûres que bien guidé il trouvera.

L'éducation doit mettre un certain ordre, une certaine gradation dans les impressions premières, en diriger la combinaison, en fournir les éléments et *le mot* qui va les résumer, les rappeler, aider à les exprimer. *Le lan-*

*gage* est la forme de la pensée; c'en est aussi le moyen le plus rapide de communication; on ne saurait trop tôt mettre l'enfant en possession de ce merveilleux outil qui est indispensable à toute œuvre d'intelligence et sans lequel l'exercice des sens devient inutile. Nous insistons parce que nous savons combien cette préoccupation a tenu peu de place dans nos salles d'asile où la parole était, jusqu'à l'épuisement, pour la maîtresse, l'attention et le silence pour l'enfant. C'est d'ailleurs au moyen du langage et en s'appuyant sur les connaissances d'observation qu'on arrivera au raisonnement — qui est la recherche et la découverte, — et au sens pratique qui, lui, est en quelque sorte la science de la vie dans une société.

On a fait un tel abus de *la mémoire*, surtout à l'endroit des moniteurs chargés, hélas! de faire briller toute la classe aux yeux des visiteurs, des amateurs de tout ordre, par la récitation de nomenclatures effrayantes d'aridité ou de définitions géométriques hérissées des noms les plus grecs possible, par des réponses toujours et partout les mêmes, faites dans le même ordre, sur le même ton, sans aucun souci de la question, que j'ose à peine en parler, convaincue que les directrices, presque à leur insu, y feront suffisamment appel! Certes, la mémoire est trop nécessaire à l'éducation et à la pratique de la vie pour qu'on la néglige; l'intelligence ne doit pas être un tonneau des Danaïdes où tout passe sans laisser de traces; il faut que la mémoire, si élastique dans l'enfance, soit cultivée; mais ne peut-elle l'être par des récits simples, agréables, sur ce qui a été vu ou senti; sur ce qui peut entrer dans le domaine *réel* ou *imaginaire* de l'enfant; par des lectures attrayantes écoutées et racontées; par des chants expliqués?

Cultivée de la sorte, l'enfant lui devra le maniement aisé de la parole auquel il semble si inhabile, parce que rien de ce qu'il apprend à l'école n'est exprimé dans un langage qu'il puisse adapter à sa pensée ; le mot propre lui fait toujours défaut.

### Éducation morale.

L'éducation morale, elle non plus, ne saurait s'isoler ; on n'éveille chez l'enfant le sentiment du bien, on ne le lui fait distinguer du mal, qu'en s'appuyant sur son observation, son raisonnement, ses souvenirs, ses goûts, ses instincts. Elle doit donc être aussi intuitive, basée sur des faits connus de l'enfant ; elle doit relever de tous ses actes et, peut-être plus encore, de ceux de la maîtresse. Elle ne peut, comme le dit le règlement, faire l'objet d'*un enseignement théorique.*

Voilà certainement la tâche la plus délicate de la directrice. Quel respect consciencieux de son devoir pour gagner la confiance et l'estime des enfants ! Que de bon sens, de clairvoyance, de surveillance douce et ingénieuse, pour qu'il prenne l'habitude de faire le bien librement ! Quelle présence d'esprit constante, pour qu'une négligence n'amène pas une injustice et n'éveille pas la jalousie, la dissimulation ! Que de tact dans la distribution des récompenses, dans les interrogations même, pour exciter une saine ambition, source féconde d'émulation et de plaisirs justes, sans semer la vanité !

L'éducation doit développer l'activité sous toutes ses formes. Il faut que, par une discipline d'ordre, exempte de procédés purement arbitraires, l'enfant soit exercé à compter sur lui ; qu'il prenne le sentiment de sa responsabilité, de la liberté d'action qui n'exclut ni le res-

pect ni la bienveillance, et qui seul donne le courage moral.

Aucun être ne semble doué de plus de patience que l'enfant des salles d'asile ! Mais au lieu d'être patience, ne serait-ce pas inertie, causée par l'habitude qu'il a de ne se compter pour rien dans cette masse ? La paresse morale est aussi à redouter que la paresse intellectuelle. Que de gens ne font pas le mal parce qu'ils ne veulent pas s'en donner la peine, et ne font pas davantage le bien, pour la même raison? Bonnes gens, dit-on ; gens inutiles, jusqu'au jour où une influence plus forte que leur inertie les rendra dangereux en les poussant du mauvais côté.

Il faut que l'enfant apprenne à faire le bien résolument, en voyant où il va. L'absence de ce sentiment de la responsabilité est certainement l'un des vices de notre éducation nationale, publique ou privée, et contre lequel chacun lutte aujourd'hui. Ce vice est fait d'une tendresse toujours anxieuse (1), aussi bien que d'un fond de tyrannie que nous avons tous à nos heures, alors que nous obligeons l'enfant à obéir « parce qu'un enfant doit toujours obéir sans raisonner (2) ».

Je parais avoir un bien grand engouement pour les enfants anglais : il faut pourtant le dire, ce sentiment de la responsabilité domine dans leur éducation; aussi leur qualité maîtresse c'est l'activité.

Dans la rue ou à l'école, ces enfants marchent droit devant eux ; ils ont souci de leur personne, ils comptent

(1) Nous voyons souvent de jeunes directrices qui, sans souci de la fatigue pour elles, portent successivement dans leurs bras 12 ou 15 enfants afin de leur éviter la peine de descendre une ou deux marches.

(2) C'est ainsi que certaines directrices interrompent brusquement les enfants au milieu d'un mouvement, d'un chant, d'un mot, par un coup de claquoir « pour montrer comme ils obéissent ».

sur leurs yeux pour ne pas se heurter, sur leur adresse ou sur leur initiative pour vaincre une difficulté ; on les voit réfléchir avant de répondre; ils entrent en classe, ne s'occupent pas des visiteurs, ni des allants et venants ; ils sont sous les armes ; leur devoir est de marcher en rang, de garder leur distance, d'éviter le bruit, de s'arrêter à leur place, d'y attendre le signal donné par un mot, pour s'asseoir : leur attention n'est pas ailleurs ; chacun se sent responsable de l'ordre général.

Chez nous, l'enfant est trop souvent comme un aveugle conduit par un bon chien ; le jour où la corde casse, où il se trouve séparé des guides qui, au lieu de lui montrer le danger et de lui faire mesurer l'effort, ont eu peur même qu'il ne le soupçonne, il est craintif, gauche, embarrassé de sa personne et de sa liberté, ne sachant ni vouloir ni pouvoir. Un grand historien a dit : « Un peuple perd l'habitude de se défendre quand il perd celle de se gouverner. » Cela est aussi vrai de l'enfant. C'est par l'exercice qu'il apprendra à se conduire, à se gouverner, à devenir maître de lui, à agir moralement ; c'est par là qu'on éveillera en lui la conscience.

Connaissant la valeur de l'effort et du travail personnel, il appréciera mieux le service rendu, sera capable d'une reconnaissance sincère sans banalité ; il acquerra la notion de sa dignité et de celle de ses semblables ; en jouissant de sa liberté il s'habituera à la considérer comme un bien personnel qu'il doit respecter chez les autres ; il en prendra le sentiment de la justice. Il lui semblera naturel que par tous les moyens dont il dispose, le fort aide le faible, l'heureux celui qui souffre.

Non seulement il connaîtra ses devoirs, mais il les aimera. Ainsi préparé, il arrivera à l'école avec la

lumière dans l'esprit, le courage et le bon vouloir dans le cœur.

Avant d'entrer dans l'étude détaillée de chacun des articles du titre II, nous voulons parler aux directrices de la méthode vraie, efficace, qu'elles doivent suivre. Elles sont en présence d'enfants de 4, 5, 6 ans connaissant en somme un très petit nombre de mots, ayant un nombre très limité d'idées, dont l'attention est fugitive, qui aiment à chercher, pourvu qu'on les aide, et dont la joie se manifeste vive dans leurs yeux quand, par des questions habilement enchaînées, ils ont « trouvé tout seuls » la réponse.

Eh bien! jusqu'à ce jour, quelle a été la méthode préconisée dans les salles d'asile ? Celle d'un récit, d'une exposition durant dix minutes, sur un sujet de haute science souvent (1), suivie d'interrogations! Les enfants gardent le silence, la maîtresse parle pendant dix minutes. Quel est le résultat ? Hélas ! elle le connaît et elle l'avoue facilement. Le moment des interrogations venu, elle constate que le silence n'a pas été moins grand dans l'intelligence que dans la salle. Ce résultat, nous le retrouvons partout le même à divers degrés : la leçon prise dans un manuel, bien plus souvent récitée textuellement que parlée, est presque toujours inaccessible à l'enfant qui,

(1) La métallurgie du fer, l'extraction du sel gemme et du sel marin et l'influence de la lune sur la marée (dans un département du centre), — les couleurs composées, — l'étude de l'œil avec la sclérotique et la cornée. — Définition des trois règnes de la nature, de leurs divisions et subdivisions, — étude des vertébrés, des herbivores, etc., — des chéiroptères avec l'étymologie. — des coléoptères, pour arriver au hanneton ; à l'asile le papillon s'appelle couramment : un lépidoptère. — Il faut chercher parmi les passereaux pour trouver le moineau et avoir *étudié*, *défini* les quadrupèdes, mammifères, ruminants, pour rencontrer la chèvre qui broute souvent à côté de l'école.

dès le commencement n'écoute pas, parce qu'il ne peut suivre un tel enchaînement de mots et d'idées ; ses facultés naissantes ne se prêtent pas à ce travail. Le sens général lui échappe aussi bien que l'expression.

On est réduit alors à faire apprendre par cœur les réponses aux moniteurs, dont toute la classe sera l'écho fort peu fidèle et fort peu zélé d'ailleurs.

« Descendant trop bas ou s'élevant trop haut, dit M. Gréard, se perdant dans une phraséologie toujours la même pour les mêmes sujets, et dépourvue pour elle comme pour l'enfant de nouveauté et d'intérêt, la maîtresse en arrive après quelque temps d'expérience sans succès à remplir comme elle peut les heures de la journée suivant les prescriptions du règlement ; mais à la vérité elle n'utilise pas ce temps si précieux pour la première éducation de l'enfance.

» Ce qui nuit plus encore peut-être au progrès que l'absolue disproportion d'âge et d'intelligence des élèves réunis dans une même classe, c'est que leur rôle y est purement passif. A part la leçon d'écriture où l'enfant fait usage de ses doigts, — et quel usage ! — tout le travail de la journée se borne pour lui à écouter. »

Que les directrices donc renoncent résolument à cette méthode dont les résultats sont jugés, qui disparaît pour la plus large partie de notre enseignement primaire et ne doit pas se réfugier obstinément dans nos écoles maternelles, où nulle part elle n'est plus mal placée, elle n'a moins sa raison d'être.

Qu'elles parlent beaucoup moins, les enfants beaucoup plus ; que par une suite d'interrogations elles les conduisent à la découverte ; leur rôle est de les guider, de les diriger dans leurs recherches ; qu'elles simplifient leur enseignement en le rendant concret. Qu'elles se pénètrent d'ail-

leurs de ce que nous dit un de nos maîtres en éducation:

« L'histoire de l'éducation (1) prouve que partout et toujours, le premier mouvement de l'homme, quand il entreprend d'instruire l'enfant, est de commencer son enseignement par des idées abstraites, et même par les plus abstraites de toutes, les idées générales.

» Il en est ainsi jusque dans les branches élémentaires de l'enseignement primaire. S'agit-il d'apprendre à lire à un enfant, neuf maîtres sur dix ne verront d'autre moyen que de commencer par lui faire nommer et prononcer toutes les lettres prises à part; or qu'est-ce qu'une lettre isolée pour un enfant, sinon un signe sans valeur, sans réalité, sans application connue, quelque chose d'abstrait, enfin? S'agit-il de grammaire, on commence par une définition dont presque tous les mots sont inintelligibles à un petit enfant; il ne comprend ni *grammaire*, ni *art*, ni *correctement*, autant de termes abstraits; puis on lui énumère les parties du discours, nouvelle série d'abstractions, et pour chacune d'elles on continue à procéder de même par définitions, règles et exceptions. A plus forte raison en arithmétique suit-on cette marche logique, définissant d'abord le nombre, l'unité, les diverses espèces de nombres, la numération, etc., toutes choses abstraites, avant d'aborder aucune application concrète. La géographie elle-même débute par une suite de notions préliminaires qui, bien que s'appliquant à des objets matériels, se déroulent aussi sous la forme abstraite, en une série de définitions et de généralités, d'autant plus difficiles à faire entrer dans l'esprit de l'enfant qu'il est ici impossible d'en appeler à son expérience: il n'a pas le secours des sens

(1) M. Buisson, *Dictionnaire de pédagogie.*

pour s'assurer de la rotondité de la terre, pour entendre la définition de l'axe, de l'équateur, de la révolution ou de la rotation. Pourquoi ce mode d'exposition séduit-il toujours l'esprit des maîtres autant qu'il rebute celui des élèves? c'est qu'il correspond à la marche logique et non pas à la marche naturelle de l'intelligence, et que la première est celle des maîtres, la seconde celle des enfants. C'est que l'esprit adulte, en pleine possession de ses facultés d'attention, de comparaison et de raisonnement, prend plaisir à suivre l'enchaînement des idées : il lui semble que le meilleur moyen d'apprendre, comme la meilleure manière d'enseigner est, suivant une formule célèbre, d'aller du simple au composé. Mais le simple, c'est l'abstrait. Dans la réalité, dans la nature, il n'existe pas de choses simples : il n'existe rien qui ne soit complexe, rien qui n'ait des aspects nombreux, des attributs divers.

» Le réel ou le concret n'est jamais simple. Plus une idée est simple, plus elle est générale et partant éloignée de ce qui tombe sous les sens. L'idée d'*être* est plus simple que l'idée d'*animal*, et celle-ci plus simple que l'idée de *mammifère* et celle-ci encore plus simple que celle de *chien* ou de *chat* ; cependant l'enfant a bien plus vite l'idée nette du *chat* ou du *chien* que celle de *mammifère*, d'*animal* ou d'*être*. C'est que les sens s'éveillent et s'exercent chez lui bien avant les facultés abstractives et généralisatrices : il voit, il touche, il sent les objets tels que la nature les lui présente dans toute la richesse confuse de leurs qualités réunies, longtemps avant de savoir abstraire.

»En un mot, l'enfant part du concret et son maître veut qu'il parte de l'abstrait, parce que l'abstrait est plus simple.

»Or, cette marche du simple au composé, du général au

particulier, est aussi peu naturelle à l'enfant qu'elle est rationnelle pour l'homme. En présence de cette discordance établie par la nature entre les instincts intellectuels de l'enfant et ceux de l'adulte, que faut-il faire ? Lequel des deux doit se plier anx procédés qui conviennent à l'autre ? La réponse n'est pas douteuse, c'est au maître de marcher du pas de l'élève. Pour les débuts de l'éducation, cette condescendance n'est pas seulement convenable, elle est nécessaire sous peine de tout fausser, de tout compromettre.

» Faire abstraire prématurément, c'est faire abstraire passivement, machinalement, sans profit pour l'intelligence. C'est cette considération qui a fait de nos jours le triomphe de la méthode intuitive. »

Que les directrices préparent leurs leçons *par des lectures variées* et par la réflexion ; qu'elles observent elles-mêmes, si elles veulent amener les enfants à observer. Qu'elles sachent bien à quoi elles veulent aboutir. Certainement les interrogations sont soumises aux réponses, qu'on ne saurait toutes prévoir sans arriver à les dicter et à retomber dans le mécanisme. Il y a donc une part laissée à l'imprévu dans la leçon, mais la vérité à faire trouver aux enfants devra être bien nette dans l'esprit de la maîtresse, par ses points principaux. Il est toujours fort téméraire, à moins d'avoir une instruction et une mémoire au-dessus de toute défaillance, de laisser le hasard maître de son enseignement. C'est pourquoi l'ensemble des leçons, pour l'année, en chaque branche, doit être fixé d'avance. Comment arriver au développement gradué, suivi, de l'enfant, si l'on ne s'impose dans l'enseignement la même marche progressive qu'on attend de ses facultés ? Cependant, cela n'existe pas dans les mœurs

de la salle d'asile; pour la très grande majorité, les directrices jugent cette préparation générale inutile. Ainsi, un petit programme coordonné de la géographie, par exemple, je n'en ai pas encore vu; les leçons qui doivent porter sur les produits naturels, réglées à peu près par les saisons, c'est la chose la plus rare, aussi bien que lorsqu'il s'agit des phénomènes météorologiques. Qu'un orage, une pluie abondante, une forte gelée viennent modifier cet ordre, rien de mieux; il peut être assez élastique pour laisser place à un incident qui offre quelque intérêt d'observation. Mais comment profiter du travail de la veille si celui du lendemain ne vient, nouvel anneau, s'y ajouter? Ces programmes, mesurés à l'âge et à l'intelligence moyenne des enfants, variant un peu selon les industries, les produits, le climat, l'aspect général du pays, seront d'autant mieux faits que, dans leurs détails, ils seront l'œuvre des directrices. Leur émulation sera excitée par le désir d'aller au bout de la tâche qu'elles se seront imposée.

« TITRE II

» *Art. 12.* — Dans les écoles maternelles publiques, les enfants seront divisés en deux sections suivant leur âge et le développement de leur intelligence.

« *Art. 13.* — Les principes d'éducation morale seront donnés dans les écoles maternelles publiques, non sous forme de leçons distinctes et suivies, mais par des entretiens familiers, des questions, des récits, des chants destinés à inspirer aux enfants le sentiment de leurs devoirs envers *la famille, envers la patrie, envers Dieu.* Ces premiers principes devront être indépendants de *tout enseignement confessionnel.* »

Le sujet des entretiens, des questions, peut facilement être tiré des petits événements du jour, ressortir de la leçon d'histoire naturelle, et trouver aussi bien place durant les intervalles très longs qui séparent les classes ou dans le temps qui les précède que durant la classe même. Les récits porteront : Art. 21 : 1° sur les grands faits de l'histoire nationale ; 2° sur les leçons de choses.

Qu'entend-on par les grands faits de notre histoire quand il s'agit de les raconter à des enfants de 6 ans, chez qui l'idée de *nationalité* ne peut exister que si, partant de la famille qu'il connaît et passant à un groupe de familles formant son quartier ou sa commune, on s'étend aux quartiers ou aux communes voisines, qui n'ont ni le *même nom*, ni la *même école*, ni le *même maire*, ni la *même gare*, etc., etc.? Ils pourront ainsi comprendre qu'on aime sa famille, sa maison, le lieu où l'on vit ; qu'on ne veut pas le quitter ; qu'on se bat pour le défendre ; et qu'on aime mieux mourir que de le céder à d'autres, qui sont des étrangers. C'est l'idée de la patrie qui doit se dégager de cette partie de l'enseignement, bien plutôt que la connaissance de faits militaires. Ceux-ci ont le plus souvent été dus à des causes qui n'avaient rien de patriotique, et leurs résultats, même avec la victoire, ont été le plus souvent aussi sans action sur le progrès de la civilisation, sur la vie de la nation. Il est une partie de notre histoire qui reste toujours dans l'ombre des batailles, où les grands faits abondent mais d'où on ne les tire jamais. C'est celle du travail de treize siècles, pour amener cet ouvrier des villes à choisir l'état qui lui convient, le paysan à cultiver librement son champ, la rue à être pavée, la ville à être éclairée, l'enfant à avoir un livre, la famille à recevoir une lettre de l'absent et pour une

somme insignifiante; les jeunes gens à servir tous leur pays, sans que quelques-uns seulement soient soumis à la loi du bon plaisir; la même monnaie à être échangée contre des denrées soumises aux mêmes poids, aux mêmes mesures; le travail fait en échange d'un salaire librement débattu; la police organisée pour protéger la société pendant qu'elle travaille; l'hygiène publique veillant aussi à la sécurité de tous; les canaux creusés; les routes tracées; les propriétés délimitées; les produits nouveaux introduits tout le long de notre histoire par nos rapports avec les autres nations, etc., etc. — Ou je me trompe fort ou l'enfant prendra ainsi une bien plus haute idée de sa patrie qui est, *dans sa langue, dans son organisation* et *dans ses produits*, l'œuvre de tant d'hommes et de tant de labeurs, que par le récit de combats qu'il ne peut comprendre ni *dans leurs causes, ni dans leurs moyens, ni dans leurs conséquences*. Qu'on leur donne la seconde place, et qu'on attire un peu l'attention de l'enfant sur ce dont il jouit ou peut jouir par cela seul qu'il est né Français.

Si quelque souvenir historique se rattache à la ville, au village où l'on vit, soit par l'un de ses enfants, soit, et cela se rencontre dans les deux tiers des communes, par quelque vieux monument, quelque légende, cet événement doit l'un des premiers prendre place dans les récits. Nous l'avons dit, c'est toujours de l'idée concrète qu'on doit se rapprocher aux premiers jours de l'école.

*Les chants*. — Nous répéterons ici, ce que nous disons tout le long de notre route; l'enfant auquel on apprend les paroles d'un chant, sans qu'il les ait vues écrire au tableau noir, *les unes après les autres*, de manière à les comprendre bien distinctes, arrive à se les représenter coupées ou liées telles que les coupe le rythme et cela

devient alors pour lui la chose la plus incompréhensible. Chaque fois que j'ai demandé qu'on récitât les premières paroles du chant, j'ai été frappée de la manière bizarre et hors de tout sens commun dont les enfants les scandaient. — Un exemple.

Pauvre petit ver à soie,
Sorti de l'œuf faible et nu.

Tous les enfants *disent et comprennent:* sorti de l'œuf fait, — blénu — est pour eux la fin du vers. (J'ai renouvelé plus de vingt fois cette expérience dernièrement, et j'en pourrais citer bien d'autres !) Le sens général leur est presque toujours inconnu.

Le sujet du chant doit servir de *texte à un récit*, à un entretien ; puis il doit être appris avec intelligence et lu au tableau par tous ceux qui en sont capables. — Ce sera bien long, me dit-on. Rien ne nous presse à l'école maternelle : faisons bien d'abord, et gagnons du temps après.

Ces observations deviennent d'autant plus importantes que le chant est considéré comme un moyen d'instruction morale. Il est puéril de dire que ce n'est pas sur la partie musicale qne l'on compte.

Ce qui nous fait complètement défaut, c'est un recueil approprié, par la musique, les idées et les expressions, à d'aussi jeunes enfants. Espérons que, des besoins nouveaux créés par ce règlement, sortiront des œuvres nouvelles.

Les entretiens, les récits et les chants sont destinés à inspirer aux enfants le sentiment de leurs devoirs envers la famille, la patrie dans laquelle s'enferme forcément la société, et envers Dieu, et ces principes seront indépendants de tout enseignement confessionnel ; c'est-à-dire ne

s'appuieront sur aucune des formules dogmatiques (catéchisme, commandements de Dieu et de l'Église, etc., etc.), sur aucune récitation propre à une religion plutôt qu'à une autre.

L'enseignement public religieux est réservé aux ministres des différents cultes, nommés et payés par l'État ; comme l'enseignement public sur tout ce qui touche aux sciences, aux lettres, aux arts, est donné par des professeurs, des instituteurs ou institutrices, également nommés et payés par l'État.

« *Art. 14.* — Les connaissances sur les objets usuels comportent des explications très sommaires sur le *vêtement*, *l'habitation* et *l'alimentation*, sur les *couleurs* et les *formes*, sur la *division du temps*. les *saisons*, etc. »

« *Art. 19.* — Les éléments d'histoire naturelle comprennent la désignation des parties principales du corps humain, des notions *sur les animaux les plus connus, les végétaux et les minéraux usuels*.

» Cet enseignement est donné à l'aide d'objets réels et de collections formées autant que possible par les enfants et les maîtresses. »

Nous réunissons ces deux articles parce que, dans l'application, ils se tiennent, s'enchevêtrent de façon à ne pouvoir être séparés. En effet, ces explications sur les objets usuels reposent toutes sur les produits naturels et sur les produits industriels, et aboutissent toutes à l'emploi que nous en faisons, pour vêtir notre corps, l'abriter ou le nourrir.

Ces connaissances devront se borner à l'étude du nom, de l'usage, de la forme et de la couleur pour les plus jeunes; chaque partie de son vêtement est familière à l'enfant

ainsi que son usage, tandis que le nom lui échappe ; il sait où se place son soulier, mais les mots de pied et de soulier ne lui arrivent pas ensemble. Nous pensons donc que l'étude du vêtement doit, pour les plus petits, se rattacher à celle des parties du corps qu'il protège. L'analogie des formes, celle des proportions, rendra ce travail fécond en exercices de langage et d'observation. C'est ainsi que la manche du tablier sera rapprochée d'un bras plus long, plus court, plus gros, etc.

Le *nombre* interviendra forcément, on ne peut créer un langage logique, s'adaptant exclusivement à une science, sans lui donner à ce sujet aucune explication ; il est évident qu'en voyant, en vous entendant nommer *1* manche, *1* bras, les *2* manches ou les *2* bras, les enfants apprendront mieux à distinguer le nombre *1* du nombre *2* qu'en comptant de *1* à *100*, comme ils le font aujourd'hui dans maintes écoles, sur un ton vulgaire, traînant, nasillard, monotone, dont ils ont tant de peine à se défaire plus tard.

Pour les plus grands, l'étude s'étendra à la matière de l'objet, mais à la matière telle qu'elle se présente à l'œil, pour passer à la matière première et à sa transformation.

C'est en cela surtout que les directrices devront être sobres de détails et renoncer à cet emploi si exagéré, je devrais dire si déplacé, des termes scientifiques ou emphatiques qui surchargent leurs leçons aujourd'hui (1). On se croit obligé de parler « comme un livre ».

---

(1) Ce ne sont pas les directrices que nous critiquons, mais bien les manuels français et étrangers, qu'aucune difficulté de science ou de langage ne semble effrayer. Il nous est pénible de voir tant de directrices user le meilleur de leur temps et de leur zèle à apprendre par cœur des définitions ou des nomenclatures au moins inutiles.

Le langage usuel, simple, familier et correct, celui de la conversation, est précisément ce qui, en principe, caractérise la leçon de chose.

Indépendamment de l'objet réel qui fait le sujet de la leçon, les directrices doivent avoir à leur portée *le tableau noir*. Il n'est pas d'enseignement possible sans cela (et que d'écoles maternelles n'en possèdent pas) ! Le nom de l'objet y sera écrit, par la maîtresse ou par un enfant, après avoir été dit et correctement prononcé ; celui de sa forme, de sa couleur, de ses propriétés, etc. ; de telle façon que, la leçon finie, *le sommaire s'en trouve au tableau noir*. Que les enfants le lisent, et, nous ne croyons pas trop demander, l'écrivent. Nous aurons ainsi éveillé et fixé l'attention et fait une étude de langage écrit et parlé, d'orthographe, d'usage, etc.

Le règlement dit : *explications très élémentaires*. Il ne s'agit donc pas d'entrer dans tous les détails de la fabrication *du vêtement*. L'école maternelle n'est pas destinée à *l'étude des sciences appliquées*. L'enfant distinguera le drap de la toile, saura que l'un est de la laine, l'autre du coton ou du chanvre transformé; qu'on lui indique la provenance de ces matières, leur effet au point de vue de la chaleur, etc., etc. Qu'aux notions résultant de l'observation on ajoute celles que j'appellerai : de simple bon sens, et l'on sera resté dans les termes et dans l'esprit du règlement.

Nous avons indiqué le nom, l'usage, comme devant appeler tout d'abord l'attention de l'enfant, tandis que l'ordre consacré est : la couleur, la forme, l'usage, la matière, la provenance. Cet ordre indiqué par la plupart des manuels, pour être plus logique peut-être, puisque c'est par la couleur et par la forme qu'un objet est sensible,

est pourtant dans mille cas opposé au bon sens, non moins qu'à la pédagogie,. qui veut que l'on prenne pour point de départ, les connaissances de l'enfant, que l'on aille « du connu à l'inconnu ».

Par exemple, montrant un chapeau à l'enfant, faudra-t-il lui en parler comme d'un objet inconnu, d'une chose extraordinaire dont il ne comprendra l'usage qu'après l'avoir étudié dans sa couleur et dans sa forme? Mais l'enfant de deux ans ne se trompe pas sur cet usage et les différences de couleur, de forme ou de proportion ne modifieront pas l'idée qu'il en a.

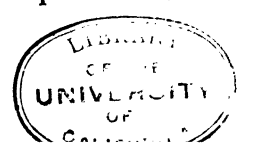
L'adoption d'un ordre rigoureux pour un enseignement qui ne doit pas être théorique, donne les résultats les plus faux, les démonstrations les plus bizarres. Ici, c'est la forme (une balle par exemple), là c'est la couleur (une fleur), ailleurs c'est l'usage que l'enfant connaît : c'est là le point de départ. Prenons un verre par exemple; qu'il soit en cristal bleu, rouge ou vert, grand ou petit, à pied ou sans pied, uni ou à facettes, que ce soit même un gobelet de fer blanc ou de faïence, une timbale de vermeil, il est évident que l'idée par laquelle vous serez le plus rapidement en contactavec l'enfant sera celle de l'usage, et que, s'il a soif, il n'hésitera pas à prendre un de ces objets de préférence à tout autre.

Cette idée d'un usage commun sera due, il est vrai, à l'analogie des formes, mais c'est précisément de-cet usage commun que naîtra l'idée nette de la forme, de lacapacité.....

*L'habitation* est un vaste sujet d'étude :

Commencera-t-on par l'intérieur ou l'extérieur, par la maison ou par le mobilier? Le banc, la table, la chaise. la porte, la fenêtre, le mur, sont certainement plus accessibles à l'enfant que la maison dans son ensemble, ce qui





n'empêche que, ses allées et venues de chez lui à l'école, de la classe à la cour, ne permettent de lui faire facilement distinguer la maison et son usage. Le plus petit nommera, en les indiquant, les différentes parties de la maison et du mobilier de l'école d'abord, de la maison qu'il habite ensuite.

Pour les plus grands, l'étude de l'habitation va se lier à celle des minéraux usuels, des bois de construction, par conséquent des principaux arbres de nos contrées, puis à celle d'un grand nombre de métiers, d'industries. Ces trois termes de vêtement, d'habitation, d'alimentation, sous leur air de grande simplicité, cachent la science universelle, les œuvres de l'humanité tout entière. Où s'arrêteront les directrices ?... Aux *limites de l'observation, de la recherche possible à l'enfant.* Les plus petits ont nommé le toit : les plus grands trouveront que le toit peut être couvert de tuiles, d'ardoise, de paille, de zinc, de planchettes, de pierres minces et plates, de verre....

Le plus petit a nommé le mur ; le plus grand cherchera avec quoi on peut bien faire un mur. Il trouvera facilement la pierre, la brique, les cailloux agglomérés, les planches, la terre battue, le fer, le verre même. Il fera des applications à l'école et aux principaux édifices de la commune. Quant à la théorie de la maçonnerie, de l'architecture plutôt, à l'étude technique de la préparation des matériaux et des outils qu'elle nécessite, des années ne suffisent pas à ce travail de mémoire si infructueusement tenté à la salle d'asile ! Il ne s'agit pas *de tout apprendre* à un enfant de 7 ans, d'en faire un dictionnaire universel ambulant ; il s'agit de l'intéresser à tout ce qui existe autour de lui. C'est l'habitation dans ses parties principales et dans ses détails pratiques de porte, de fenêtre,

d'escalier, de cave, de grenier, de cheminée, etc., qu'il doit regarder. Que lui importent *les lambourdes, les faîtages, les pannes, l'huisserie, la varlope*, etc., etc., et tant d'autres choses que, non sans peine assurément, on fait entrer dans une leçon sur l'habitation ? joignez plutôt à cette étude sommaire *l'histoire de la maison.* Il y a au fond de chaque enfant un Robinson. Comment ferait-il pour se construire une maison, s'il était avec quelques camarades dans une forêt ? Il aura bientôt imaginé la maison de bois, type primitif des nôtres. Mais il n'y a pas de forêt, il est dans un pays de montagne ? Il creusera la montagne, soyez en sûres : Voilà la caverne des premiers hommes. Et les soldats qui sont en marche, qui arrivent dans une petite commune où il n'y a pas assez de maisons pour eux ; ils ne resteront que quelques jours ; vont-ils coucher à la belle étoile? Les enfants auront de la peine à trouver la tente des peuples pasteurs, mais ils y arriveront encore par celles des magasins, ou même des chevaux de bois...

Et l'histoire de la fourchette n'est-elle pas indiquée par l'abus que l'enfant fait de sa main ?...

Et la pierre ou le tronc d'arbre sur lequel il s'asseoit, n'est-ce pas la chaise passant par le tabouret ? Vous lui montreriez ainsi le travail des hommes dans son *perfectionnement*, fruit du temps, de l'intelligence et de la persévérance.

L'*alimentation* termine la série : bien des personnes peut-être s'en étonneront, disant : la chose essentielle à l'homme avant le vêtement, avant l'habitation, celle qui est de tous les temps et de tous les climats et doit par conséquent passer la première, c'est l'alimentation. L'ordre logique n'est pas toujours d'accord avec l'ordre pratique

L'aliment est ce qui peut le moins, dans toutes ses variétés, se présenter à l'école. Il faut donc pour s'en occuper, que l'enfant soit capable de mettre un peu de suite dans ses idées, de raisonner, de se souvenir. Les explications devront porter sur les aliments les plus usuels, comme le pain, la viande, les œufs, les légumes, les fruits, les boissons... qu'il distingue ceux qui ont besoin de cuisson, c'est suffisant. Nous avons entre les mains un recueil de leçons de choses qui a eu un certain succès et qui contient de nombreuses recettes de cuisine et de pâtisserie! Les leçons sur les légumes et les fruits seront d'autant plus utiles, intéressantes, qu'elles coïncideront avec les saisons et avec les produits principaux du pays.

L'*étude des couleurs* doit commencer par l'observation d'objets de couleurs vives, bien tranchées, et simples dans leurs formes : des bandes de papier, des rubans, des morceaux d'étoffe, des balles, des fleurs comme le bouton d'or, la pivoine, le lis, etc. Là encore, l'enfant n'arrive pas sans notions. Depuis longtemps il voit, depuis longtemps les couleurs les plus diverses passent devant lui. Il faut qu'il s'habitue à les distinguer par leur nom, à les reconnaître dans les objets qui l'entourent. Qu'il apprenne à les combiner harmonieusement au moyen de laines, de papiers, de jetons, etc. Qu'il reconnaisse le bleu pâle du bleu foncé, le rouge clair du rouge foncé, qu'il sache désigner un objet en en indiquant la couleur, n'est-ce pas déjà beaucoup? Mais la distinction des couleurs simples et des couleurs composées, leur origine, le spectre solaire et les rayons lumineux, en un mot la théorie de la lumière (qui est un sujet courant à la salle d'asile), sont-ce des sujets abordables pour des enfants? Les directrices ont-elles, peut-on exiger qu'elles aient, des connais-

sances acquises qui leur permettent d'être toujours d'accord avec la science pratique? C'est ainsi que, sur la foi des manuels, elles affirment par exemple, que le drap rouge dont nos soldats sont vêtus est teint par la garance. Il peut l'être, il l'a été, mais la garance a disparu des cultures industrielles devant les découvertes de la chimie. Il en est de même pour bien d'autres couleurs. Qu'on laisse donc à des professeurs spéciaux un enseignement purement scientifique et que nos directrices restent dans le domaine pratique. Elles y gagneront en lucidité et les enfants en bon sens.

L'*étude des formes* est, avec celle des couleurs, l'exercice sensible par excellence. Longtemps théorique (nous entendons journellement réciter la définition du dessin linéaire et celle des principales figures géométriques), les jeux adaptés par Frœbel à cette étude, l'ont heureusement rendue pratique, intuitive. L'ensemble de ces procédés d'enseignement désignés sous le nom de *Méthode Frœbel* est l'application de ce principe : l'esprit n'acquiert de connaissances que par l'intermédiaire des sens. Il est un moment initial où aucun point de comparaison n'existe dans l'esprit de l'enfant; les balles, les cubes, les cylindres. les bâtonnets, etc., habilement, maniés et observés, vont en créer, vont donner des images nettes, vives, exactes, sur lesquelles on élèvera une œuvre plus complète d'éducation sans crainte d'effondrement.

Rien dans ces jeux, dans ces *dons* n'est nouveau ; nous avons tous construit des maisons avec des cubes, des dames, des cartes; tous fait des fleurs et des animaux par le piquage; tous eu des jeux de patience, etc., fait des dessins avec des jetons ou des pains à cacheter, enfilé des perles, plié ou découpé du papier, fait des pâtés dans le sable,

etc., etc., dessiné avec les crayons de couleur, etc.; les enfants des campagnes font avec des joncs verts des chaises, des hochets, des corbeilles charmantes.... L'universalité et l'ingéniosité de ces utiles créations, le plaisir que tous les enfants y trouvent, les avaient depuis longtemps désignées comme des moyens d'instruction ; c'est ainsi qu'un savant français trop oublié dans nos écoles, Allizeau (1812) avait composé « des jeux instructifs » qui commençaient par une série de dessins faits avec des bûchettes. Ils sont exactement les mêmes que ceux qui aujourd'hui nous reviennent de l'Allemagne sous le nom de méthode Frœbel. A qui nous en prendre ? A nous, évidemment, qui ayant eu en mains et les principes et les moyens n'avons pas su les unir. Sachant que c'est par les sens qu'on arrive à l'esprit, il ne faut pas laisser au hasard le soin d'alimenter ces sens ; quand il s'agit surtout d'instruction publique, d'instruction populaire, il faut que le maître ait de quoi exercer graduellement les sens des enfants, quelque chose à leur mettre entre les main, si l'on veut qu'ils voient, qu'ils touchent, qu'ils comptent, qu'ils pèsent, qu'ils comparent, qu'ils nomment, etc. Frœbel a rendu pratiques, méthodiques ces exercices portant sur la couleur, la forme, le nombre, etc.

Connaissant l'activité à la fois créatrice et imitative de l'enfant, il lui a fourni des matériaux, les recueillant lui-même de côté et d'autres, les trouvant en grande partie tout préparés par Allizeau qui avait imaginé 160 figures formées de plaquettes carrées, oblongues et triangulaires, diversement coloriées, pour des surfaces, et 38 combinaisons de cubes, représentant des meubles, des maisons, etc. Ces exercices sont précieux comme premier

élément de vie, dans nos écoles maternelles. Il faut regretter cependant que l'esprit de Frœbel ne puisse sortir de la petite boîte en même temps que les cubes ou les tuiles. Il voulait l'enfant agissant librement avec ses matériaux, en observant la forme, le volume, racontant le résultat de son investigation autour de ce morceau de bois, cherchant ensuite la forme stricte, pure, les lignes d'encadrement, dans un objet usuel, le construisant avec ses cubes, le dessinant, le décrivant, passant ainsi par degrés du concret à l'abstrait.

Est-ce cela qu'on voit dans les écoles où ces procédés sont employés à l'exclusion de toute autre forme d'enseignement ? Le mécanisme le plus aride vous y poursuit en France, comme à l'étranger; l'objet n'est plus *vu*, il est *récité* et toujours dans le même ordre, dans les mêmes termes, avec la même démonstration ; *le couvercle de la boîte est*, dans tous les jardins d'enfant du monde, *tiré* toujours avec le même cérémonial, les mêmes paroles sacramentelles,... (au moins en présence des visiteurs; ce qui prouve que cela fait partie intégrante de la méthode aux yeux des maîtresses).

Le tissage devient un gentil petit travail d'adresse que l'enfant avec ses doigts agiles fait sans regarder.

Dans un rapport adressé à M. le Ministre nous disions il y a deux ans : «Ces jeux, ces occupations, importés chez nous comme formes diverses d'un système d'enseignement, sont appelés à compléter la méthode française, à en être les accessoires nécessaires, mais ils ne peuvent la remplacer. Ces questions, forcément les mêmes sur les cubes et la balle, suffisent-elles à la curiosité de l'enfant, doivent-elles prendre d'un bout à l'autre de l'année la place des leçons de choses, des leçons d'histoire

naturelle? C'est ce dont on peut douter en voyant les résultats obtenus. »

Rien de ce que nous avons vu depuis n'a modifié notre première appréciation : et c'est aussi comme exercices de préparation, comme moyens nécessaires au début de l'éducation, que le règlement a admis les cubes, les lattes, les bâtonnets, le tressage et le tissage, etc., etc. Si les directrices se pénètrent de la valeur de ces exercices, si au lieu d'enfermer l'initiative dans des réponses toutes faites, elles la laissent un peu à ses tâtonnements, rectifient ses observations, nous aurons alors, pour les plus jeunes surtout, une heureuse activité à la place de la somnolence accablante qui a trop longtemps régné dans nos salles d'asile.

Le règlement a limité ces exercices en raison des inconvénients qui, dès leur introduction en France, se sont manifestés partout où ils sont devenus exclusifs. En 1875, une autorité dont la critique en matière d'éducation fait loi, M. Gréard écrivait :

« La méthode Frœbel prête, en effet, à certaines exagérations, comme toute conception systématique. Les exercices gradués des six dons sont excellents, pourvu qu'on n'en pousse pas trop loin l'application. A l'Exposition universelle de Vienne, divers établissements de l'Allemagne avaient exposé comme produit du travail des *Jardins d'enfants* de véritables merveilles de constructions, — chaises, paniers, fleurs, vases, objets de toutes sortes, — agencées à l'aide de baguettes, de bandes de papier colorié, de terre glaise. Ou ces constructions charmantes étaient l'œuvre des enfants, et alors, en vérité, ils étaient, dès ce moment, en possession d'une profession; ou bien, comme il est plus vraisemblable, les travaux avaient été perfectionnés par les maîtresses, et leur perfection même était

l'indice d'une préoccupation fâcheuse. On se rendait mieux compte encore de ce raffinement devant la vitrine qui contenait un spécimen des épreuves imposées aux élèves des écoles normales des *Jardins d'enfants*. Il y avait là des fleurs de papier particulièrement, qui faisaient penser au *chef-d'œuvre* de nos anciennes corporations. Les exercices de Frœbel, très propres à occuper l'ingénieuse activité de l'enfant, ne sont utiles qu'à la condition de rester des exercices préparatoires à l'étude des éléments qui sont le fondement de toute éducation.

» Une exagération d'un autre genre est à craindre dans les procédés que Frœbel recommande, je veux parler de l'abus du *vocabulaire géométrique*. En apprenant aux enfants à distinguer les formes des corps, on est naturellement amené à leur parler le langage créé pour la définition de ces corps. Or, s'il est utile et possible qu'un enfant retienne, avec la vue de l'image, le mot qui désigne un point, une ligne, un angle, un carré, un cube, une base, un côté, une arête, un sommet, il y a de grandes chances pour qu'on ne fasse qu'embarrasser sa langue et son cerveau, en lui parlant de triangle rectangle, de triangle isoscèle, de pentagone, d'hexagone, de parallélogramme, de parallélipipède, etc. Et c'est là, on ne peut se le dissimuler, d'après les livres qui contiennent le meilleur et le plus pur de la doctrine, c'est à cet excès que risque de conduire une indiscrète application de la méthode.

» Ce qui est plus grave encore que l'abus du vocabulaire géométrique, c'est la prédominance de l'esprit scientifique que cette forme d'enseignement suppose, et que certains disciples de Frœbel tendent à développer fort au delà de la mesure fixée par le maître. L'humanité, qui respire tout entière dans chacun de ces petits êtres confiés à nos

soins, vit aussi de sentiments; les démonstrations mathématiques ne sauraient lui suffire. Or l'application exclusive de la méthode géométrique court le risque de dessécher, chez l'enfant, ces sources du sentiment, si vives, si fraîches, si pures, qu'il faut féconder, en les dirigeant, bien loin de les tarir. »

*La division du temps.* — Ce n'est pas nouveau, vont dire les directrices, tous nos enfants récitent la division du temps. — En effet, ils commencent : le temps se divise en siècles, en années,... ils ne s'arrêtent qu'à la seconde !...

Ce n'est assurément pas là le rêve du règlement !... Que l'enfant apprenne à connaître d'une manière concrète, la *durée relative* de l'heure au jour, du jour à la semaine; qu'on le prépare à connaître celle de la semaine au mois, du mois à l'année, c'est tout ce qu'on peut attendre et c'est beaucoup !...

Pour les plus petits, ce sera le sens des mots, *hier, aujourd'hui, demain;* les noms des jours non pas seulement dans la récitation mais avec leur application au jour présent; vous avez deux points de repère; le dimanche, congé; le jeudi où l'on s'amuse plus longtemps... Il reste peu de chose à intercaler.

Par la longueur d'une leçon, d'une récréation, il est facile de donner l'idée de la durée; et alors les enfants apprendront à connaître l'heure, non seulement comme exercice éducatif, mais parce que le sens pratique doit être cultivé. Rien n'est plus simple avec les tables et les bâtonnets; c'est là un exercice de numération usuelle, les 12 premiers nombres seront formés en chiffres *romains* avec les bâtonnets; dès le premier jour la marche de la petite aiguille sera facilement comprise; avec un faux cadran, la demie, les quarts viendront ensuite, et dans

quelques jours toute la classe sera capable, avant le commencement de la leçon, de dire quelle heure il est. Le nom du jour, le mois, la date, l'année peuvent *être dits tous les jours*, sans monotonie, au moyen d'un *grand calendrier*, dont les feuilles s'arrachent. Si chaque matin l'enfant le plus exact, par exemple, va arracher la feuille, dit le nombre qu'elle porte en très gros caractères, l'écrit au tableau noir, si tous les enfants, au lieu de faire des pages de chiffres pour « apprendre à les faire ! »... écrivent sur leurs ardoises : mardi, 26 juillet 1881 — Été —, puis le lendemain, mercredi 27 juillet 1881 — Été —, n'apprendront-ils pas la division du temps ? Du samedi au lundi, ils remarqueront qu'il faut arracher deux feuilles, passer un nombre, qu'ils ont dormi deux fois, que le jour se compose donc bien « du jour et de la nuit », les semaines de jours, les mois de semaines, etc. C'est là encore de la numération. Grand nombre d'enfants font les additions jusqu'aux centaines de mille et ne connaissent pas leur âge. Si à force de persuasion on obtient que l'un d'eux dise : 6 ans 1/2, il est *toujours* incapable de répondre à ces questions : Depuis combien de mois alors as-tu 6 ans ? Dans combien de mois auras-tu 7 ans ?... Tu as 6 ans ; depuis combien d'années vis-tu, es-tu né ?... Ce qui lui est personnel *est absolument inconnu de l'enfant*. Que, s'adressant tantôt à l'un tantôt à l'autre, on rapproche, dans leur esprit, le temps de leur propre existence (1).

---

(1) Je n'ai pas rencontré d'enfant dans une école anglaise ne pouvant répondre à ces questions et aux suivantes : Combien de fois déjà a-t-on fêté ton anniversaire ? Combien de frères as-tu ? Combien de plus jeunes, de plus âgés ? Quel âge a l'aîné ? Demeures-tu loin ? Combien de temps faut-il pour venir de chez toi à l'école ?...

C'est un peuple si pratique, me dit-on. Eh ! devenons-le un peu, cela ne nous nuira pas !

*Les Saisons.* — Nous avons dit déjà que les leçons sur les objets usuels, sur l'histoire naturelle devaient autant que possible être subordonnées aux saisons, aux variations atmosphériques probables, aux produits principaux d'une contrée, et suivre dans une large mesure l'enchaînement des phénomènes naturels. Le seul moyen, en effet, pour que l'enfant s'intéresse aux saisons, c'est d'attirer son attention sur l'œuvre principale de cette période. — Voilà l'automne, la vendange, les brouillards, les jours courts, le froid, le poêle qu'on allume dans la classe juste au milieu de l'automne;... l'hiver qui commence par Noël, le jour de l'An, la neige, la glace... Viennent les bourgeons de lilas bien visibles dès février, puis ceux des marronniers; les feuilles qui s'entr'ouvrent, les jours qui grandissent, le froid qui diminue, les cerisiers et tous les arbres fruitiers qui fleurissent, l'hirondelle qui arrive, l'ombre des arbres, la chaleur, la grêle, l'orage, les fruits, les longs jours, les prix auxquels on pense... N'y a-t-il pas là le plus ample programme, le plus vivant tableau pour frapper les enfants? Cependant rien dans leurs réponses ne montre que l'observation si attrayante et si féconde de la vie dans sa succession, ait une place suffisante dans leur éducation (1).

« *Art. 15.* — Les exercices de langage ont pour but d'habituer les enfants à parler et à rendre compte de ce

(1) En plein mois de juillet j'ai entendu faire plus de dix fois, successivement la, leçon sur l'hirondelle. Chaque fois, lorsqu'elle fut terminée, je dis aux enfants : Qui donc, d'entre vous, se rappelle avoir vu, l'hiver, au mois de janvier, quand il faisait bien froid et que la cour était pleine de neige, beaucoup d'hirondelles voler? — *Chaque fois, tous les grands* levèrent la main, ils *étaient bien sûrs d'en avoir vu !...*

est à présumer que, si l'hiver, leur attention eût été appelée sur la rareté des oiseaux, si, peu avant l'arrivée des hirondelles, la leçon leur eût été donnée puis renouvelée peu après, ils n'eussent pas été sûrs d'en avoir vu voletant sur la neige!...

qu'ils ont vu et compris. Les morceaux de poésie qu'on leur fera apprendre seront courts et simples. »

Les exercices de langage sont destinés à remplacer la leçon de grammaire ; la pratique doit précéder la théorie ; il faut que l'enfant parle, et il peut parler fort correctement sans connaître autrement que par l'usage, le nom, le verbe, etc. ; « la grammaire s'apprend par la langue et non la langue par la grammaire ». C'est par le chant, par des jeux, par la conversation de tous les instants, par un *soin scrupuleux* de son propre langage, par une lecture simple, par des récits, etc., etc., et surtout par les réponses individuelles, faites de phrases complètes et non de monosyllabes, que la directrice enseignera *la grammaire appliquée*. Les réponses sont un des points importants, et un quart d'heure de patience suffit (j'en fais journellement l'expérience) pour que deux, trois ou quatre enfants comprennent ce qu'on veut d'eux et que tous essayent. Exemple : De quelle couleur est ce mouchoir ? — Blanc. — Exigez qu'on réponde : Il est blanc. — Montrez en deux, et renouvelez la question. — Amenez les enfants à dire : Ils sont blancs. — Et cette balle ? — Elle est blanche..... Elles sont blanches.

Bien que ces exercices n'aient rien de nouveau, ils ne sont pas non plus dans les mœurs de nos écoles maternelles et ils doivent y entrer. Cela ne dispense pas d'exercices spéciaux. Exemple : (Je cite au hasard les réponses qui m'ont été faites, il y a quelques jours). Comment s'appelle ce que je tiens à la main ? — Un parapluie — (Il faisait une chaleur ardente). Le mot parapluie est écrit au tableau, lu, en entier d'abord, la dernière partie ensuite : Pluie ; c'est bien un parapluie ? — Non, non... Pourquoi ? — Parce qu'il ne pleut pas. — Qu'est-ce donc alors ? —

Une ombrelle. — Pourquoi ai-je été obligée de prendre une ombrelle pour venir vous voir? — Parce qu'il fait chaud. — Mais l'hiver, il y a un poêle, ici : il peut faire très chaud, et je n'aurai pas d'ombrelle. — Il ne fait pas de soleil. — C'est donc seulement quand il fait du soleil que l'on prend une ombrelle? — Oui. — Mais le soleil donne dans la cour et si je me mets sous l'arbre je n'ouvrirai pas mon ombrelle, pourquoi? — Parce qu'il y a de l'ombre !..... Voila enfin le mot!. Ombrelle, ombre, ombrage sont trouvés ainsi par les enfants, écrits, lus, copiés au besoin. Il ont dit d'eux-mêmes et sous leur dictée j'ai écrit: « Quand il fait du soleil on prend une ombrelle pour se mettre à l'ombre. Quand il pleut, il faut prendre un parapluie ». — Voilà du langage. Poussant les questions plus loin (car ils ne demandaient qu'à répondre), j'ouvris l'ombrelle, je marchai et je leur dis : s'il *avait plu* aurais-je pu m'en servir? — Non. — Pourquoi? — Parce qu'elle est trop petite. — Est-elle plus petite qu'un parapluie? — Oui. — Alors le parapluie est?... — Il est plus grand. — De quelle couleur est-elle? — Blanche. — Ah ! voyons mon mouchoir à côté? — Non, elle est jaune. — Montrez-moi du jaune dans la salle. — Le mur... un morceau de la carte, etc. — Voyons si elle ressemble au mur? — Elle n'est pas si jaune. — Alors est-elle *jaune plus foncé* ou *jaune plus clair?* — Jaune plus clair...

Nous écrivons au tableau : « L'ombrelle est plus petite que le parapluie... Cette ombrelle est jaune clair... Les murs de la classe sont jaune foncé. »

« *Art. 17.* — L'enseignement du dessin comprend : 1° des combinaisons de lignes au moyen de lattes, de bâtonnets, etc.

» 2° La reproduction sur l'ardoise de ces combinaisons et de dessins faciles faits par la maîtresse, au tableau quadrillé ;

» 3° La reproduction sur l'ardoise des objets usuels les plus simples. »

Toutes les directrices ont vu les chefs-d'œuvre des enfants, dont les aptitudes sont vraiment merveilleuses, en dessin, lorsqu'ils ont un guide dans l'ardoise quadrillée, un point d'appui par la table.. C'est là un des bienfaits importants de la méthode Frœbel, une des plus heureuses transformations de nos salles d'asile. Mais tout en laissant une large part à la fantaisie inventive de l'enfant il ne faut pas qu'on perde de vue le but du dessin. Nous n'avons pas à faire des collections de beaux dessins en couleurs, mais à former le coup d'œil, à donner à la main habileté et fermeté, à exercer l'imagination, à faire naître le goût...

Eh bien! l'on est en train de faire fausse route dans un grand nombre de nos écoles maternelles, non seulement à cause de la multiplication d'arabesques inutiles, mais surtout par l'emploi d'un quadrillé trop fin. Ce n'est pas, certes, aux directrices que nous nous en prenons ; celles qui ont une intelligence observatrice, se plaignent les premières de ce matériel propre à gâter l'œil et la main de l'enfant. Nous nous en prenons à la manie de la classification, de la réglementation systématique. Les éditeurs fournissent des ardoises et du papier quadrillés à 10 millimètres et à 5 millimètres ; hors de là et entre ces deux grandeurs, il n'y a rien, il ne doit rien y avoir. C'est pousser un peu loin le respect et l'usage du système métrique que de vouloir astreindre toutes les proportions des objets usuels au centimètre ou au demi-centimètre et

cela sans aucun profit. Le quadrillé doit être tel que, avec son crayon qui est gros, l'enfant fasse une raie nette, ferme, lancée ; que les angles soient distincts et *angulaires ;* que les lignes courbes se dessinent et s'accentuent... qu'il voie, pour ainsi dire, l'objet à travers le quadrillé, plutôt que de le suivre...

Avec le quadrillage du demi-centimètre, c'est un jeu de patience contraire aux principes du dessin ; c'est un point de marque, une sorte de tapisserie confuse qui de loin fait un certain effet, mais dont la valeur éducative est absolument nulle. Le quadrillage sert de lisières à l'enfant ; il lui est indispensable si l'on en juge par la comparaison des griffonnages sans nom qu'ont produits les ardoises non quadrillées avec les dessins actuels; mais, conservé trop longtemps, il devient un mécanisme; c'est pourquoi l'ardoise est indiquée comme devant *être unie* d'un côté ; une ardoise, ou un papier, simplement pointé serait une bonne transition.

L'étude du dessin passe par trois phases :

D'abord c'est la figure concrète ; la figure réelle avec les lattes, bâtonnets. Puis un premier degré d'abstraction, par la reproduction de ces figures sur l'ardoise, un dessin *facile* fait par la maîtresse au tableau, *devant les enfants et non avant la classe.* Ce dessin-là, c'est la leçon ; il doit être expliqué, commenté, étudié.

L'objet usuel vient en troisième lieu, avec sa perspective, son mélange de lignes, etc.

Autant que possible ces objets usuels seront dessinés d'après nature ; c'est la conséquence des premiers exercices.

« *Art. 17.* — La lecture et l'écriture seront autant que possible enseignées simultanément.

» Les exercices doivent toujours être collectifs. »

Voilà la grande question qui a tourmenté nos salles d'asile, qui pendant longtemps en a été la pierre de touche! Les familles n'ont guère vu d'autre but à la salle d'asile (et combien se sont joints à elles) que l'enseignement de la lecture.

Les instituteurs et les institutrices qui ne demanderaient pas mieux que d'être débarrassés de cette partie certainement ardue de leur tâche, ont déclaré qu'on ne faisait rien à l'asile, lorsqu'on leur envoyait des enfants ne sachant pas lire. Les faveurs des municipalités se sont souvent mesurées à la lecture. D'un autre côté ceux qui étaient vraiment soucieux des intérêts de l'enfant exigeaient des résultats plus généreux. Les directrices mises en demeure de contenter tout le monde, y ont souvent perdu le courage, l'esprit de méthode et la santé.

Généralement on lit une demi-heure le matin, autant le soir; puis on lit avant la classe, de 9 à 10; on lit pendant la récréation, on lit après la classe, dans les villes comme dans les campagnes, avec la nouvelle comme avec l'ancienne épellation!....

Neanmoins, c'est à peine si en moyenne 1/10 des enfants des asiles lit tant bien que mal, *quel que soit le procédé employé* (1).

Est-ce donc un résultat proportionné à la dépense vraiment extraordinaire de patience et de travail, faite journellement par les maîtresses et les enfants?

Cette question de la lecture intéresse l'existence même de nos écoles maternelles, c'est donc sincèrement et sans parti pris qu'elle doit être étudiée.

(1) Je parle de vingt-cinq départements que je connais.

S'il est inutile, s'il est mauvais de commencer la lecture trop tôt, il faut admettre qu'on amènerait difficilement les familles françaises à laisser jusqu'à six ans leurs enfants dans une école où on ne lirait pas; ces enfants n'ont d'ailleurs que peu d'années à donner à leur instruction et s'ils arrivent à l'école primaire sans savoir lire, quelle que soit d'ailleurs leur culture, ils sont forcément rejetés dans la dernière division, parmi les nouveaux venus, les indisciplinés, les incultes. Il est donc désirable que l'enfant lisè à peu près couramment de six ans à sept ans. Enseignée avec mesure, par une méthode éprouvée, qui repose sur la raison et la pratique, qui depuis longtemps fait merveille dans le monde entier, qui, au lieu d'accabler l'enfant de toutes les aridités de l'alphabet, des difficultés de tous les sons de notre langue,et de ses termes les plus abstraits, lui permet de construire, presque dès le début un mot familier, une petite phrase, la lecture perd sa pénible monotonie, et devient un grand moyen d'éducation.

Les méthodes et les procédés ne manquent pas. Il en est un qui séduit d'abord, appliqué à de tous petits enfants, par sa forme gymnastique, et qui, grâce à la foi ardente de ses apôtres, a envahi nos salles d'asile. Par le procédé Grosselin, par la phonomimie, *on doit* savoir lire au bout de trois mois ; six mois assurent, pour une masse d'enfants, le succès infaillible : nous voudrions bien en accorder 12 et trouver après que *sans plus de temps employé et sans aucun secours étranger*, les résultats dépassent ceux obtenus ailleurs. Malheureusement (c'est là une opinion personnelle que j'expose, qui résulte de notes prises, d'études faites, de renseignements recueillis depuis 2 ans dans 1,200 salles d'asile, auprès des directrices, des ins-

tituteurs, des inspecteurs), ces résultats, dans *des conditions normales* propres à l'enseignement public, apparaissent à peu près négatifs. Qu'on apprenne à lire par ce procédé, je ne le nie pas ; mais le plus souvent c'est à la valeur d'un maître dont la foi soulèverait les montagnes, qu'on doit *les résultats isolés*, signalés comme preuve convaincante. Et puis n'avons-nous rien de meilleur à employer, rien qui soit plus profitable à l'intelligence, rien qui entre mieux dans l'esprit général de la méthode, qui soit de l'éducation et non de la mnémotechnie ?....

Si j'insiste sur ce procédé, c'est que c'est le plus répandu dans nos écoles maternelles et celui qui, *7 ou 8 départements* de l'ouest exceptés (1), est le plus repoussé des instituteurs dont l'opinion doit être comptée, puisque c'est eux qui sont appelés à en bénéficier ou à en souffrir ; celui qui fera le plus échec à l'enseignement simultané de la lecture et de l'écriture, celui qui, si l'enfant laissé à mi-chemin, ne s'adapte à aucune méthode et l'oblige à oublier pour recommencer ensuite, celui que les écoles de sourds-muets, auxquelles il est, dit-on, particulièrement applicable, rejettent avec ensemble, comme étant opposé aux signes naturels, aux signes méthodiques et à l'articulation, — celui enfin, et cela n'est pas sans valeur, qu'aucune nation étrangère n'a tenté de nous emprunter. Sur quoi repose ce procédé ? Sur un ensemble de signes représentant quelquefois pour une seule lettre : un animal que l'enfant ne connaît que de réputation, son mouvement, son cri.... Ex : S dont le *son rappelle le sifflement du serpent ondulant* dans les herbes !... L'enfant fait *le geste imitatif* du serpent qui *rampe* pour saisir le son du

(1) Voir les résolutions du congrès pédagogique des instituteurs 1881.

sifflet !... (1). Les idées les plus abstraites s'accumulent sur ces pauvres lettres qui représentent : le doute, l'admiration, l'horreur, la fatigue.(E... heu!)... Puis les articulations comme *gn*,... *ill !*... qui doivent rappeler l'eau bouillante. Puis tous les sons identiques tels que *o*, *eau*, *ot*, etc. représentés par le même geste, ce qui a des conséquences funestes pour l'orthographe d'usage.

Cependant en répétant *tous les jours* ce quadruple et bizarre alphabet de A à Z, pendant une demi-heure disent les uns, une heure disent les autres, on arrive à épeler ainsi — car c'est une épellation et la plus compliquée — le mot *mouton* : M — (c'est la *vache* qui *mugit*, que l'on *trait*) OU (le *loup* qui s'apprête à *mordre* en *hurlant*) T (le *balancier* de l'*horloge* qui *oscille* ???) ON (hon, dit le livre) en imitant le geste d'une personne qui a *l'oreille dure !*... Vit-on jamais un mouton plus complexe, plus prodigieux ? Pour vivre, il lui a fallu une vache, un loup, une horloge, une oreille dure !... Tout bien compté, onze idées et quatre gestes n'ayant aucun rapport avec le mouton !...

Mais, répondent parfois quelques personnes poussées dans leur retranchement : Et les sourds-muets avec qui tout le monde pourrait parler? A la condition première que les sourds-muets seraient élevés par ce procédé et qu'on l'imposerait à toutes les écoles et lycées de la France ! Puis, les sourds-muets ont un langage naturel, composé de signes représentant des mots, des idées ; ainsi pour *noir* ils mettent la main sur les yeux ; voilà du langage *et non de l'épellation.* C'est sur ces signes naturels qu'ont été greffés les signes méthodiques. En outre, la méthode d'articulation, celle de

(1) Conçoit-on aussi des sourds-muets apprenant à lire au moyen d'onomatopées !

Rodrigue Pereire, qui nous revient après un siècle d'exil, enseigne aux sourds-muets à émettre les sons ordinaires du langage ; elle les fait parler ; ils entendent par les yeux ; au lieu de soumettre la masse à l'exception, c'est eux qui sont ramenés à la vie sociale, sans le secours d'une mimique quelconque.

C'est par la langue que la lecture, aussi bien que la grammaire, doit être apprise. Au moyen du dessin, en représentant le son A au tableau noir, par son double caractère, puis joignant, par exemple, l'articulation P, l'enfant sera à même de lire et d'écrire un mot qu'il connaît *Papa ;* qu'il apprenne ainsi quatre ou cinq mots usuels, connus de lui, nous aurons une phrase ; l'aridité de la lecture aura disparu ; les mots inconnus viendront isolément, graduellement. La lettre est moins difficile à représenter qu'une étoile, un couteau, un lit, et tous les dessins que fait l'enfant.

Employée depuis longtemps en Allemagne, en Belgique, en Angleterre, se répandant dans nos écoles, cette méthode s'adapte à l'esprit du règlement ; elle doit donc devenir l'objet des efforts, des essais de nos directrices, qui savent mieux que personne combien sont insuffisants les moyens dont elles disposent aujourd'hui.

« *Art. 18.* — L'enseignement du calcul comprend :

» 1° L'étude de la formation des nombres de 1 à 10 ;

» 2° L'étude de la formation des dizaines de 10 à 100 ;

» 3° Les quatre opérations sous la forme la plus élémentaire, appliquées d'abord à la première dizaine ;

» 4° La représentation des nombres par les chiffres ,

» 5° Les applications très simples du système métrique (mètre, litre, monnaie).

» Cet enseignement sera donné au moyen d'objets mis entre les mains des enfants, tels que lattes, bâtonnets, cubes, etc. »

L'enseignement du calcul donne en apparence de fort beaux résultats. Les additions, les soustractions allant à mille, voire même aux centaines de mille, se rencontrent un peu partout. Demandez à ces enfants combien il faut prendre de fois *1* boule pour avoir *2* boules, ils resteront tous muets. Demandez-leur de partager *3* pommes, également, entre *2* enfants : on aura *5*, on aura *2*, on aura *1*... jamais ils ne trouvent 1 pomme et la moitié d'une, 1 pomme 1/2... Cependant, journellement leur mère partage un gâteau, une pomme devant eux... Combien faut-il avoir d'images pour que 3 enfants en aient chacun une ? Rien... La formation du nombre *2*, du nombre *3* est inconnue des enfants. En effet, ils ont appris par cœur, à compter de 1 à 100, s'arrêtant pour dire 10 unités ou une dizaine... Ils ont, en faisant un nombre incalculable de pages, appris à faire les chiffres. Le nombre concret et sa représentation se trouvent à deux points différents de leur esprit. Ils arrivent cependant à faire facilement les 2 premières opérations. Le mobilier actuel ne se prêtait guère à mieux. Le nouveau règlement demande : 1° la formation des 10 premiers nombres, la formation *non* au *moyen de chiffres*, mais au moyen de bâtonnets, de cubes, de jetons, de pailles, de haricots, de cailloux, des doigts, etc., etc., c'est-à-dire de telle façon que l'enfant voie bien que *1* et encore *1* cela fait *2*; que *2 bâtons et 1 bâton* cela fait *3 bâtons* ou 3 fois un seul bâton, que, 1 fois, 2 fois, 3 fois, il aura dû prendre *1 bâton* pour arriver au nombre *3*. La formation des dizaines est toute simplifiée si chaque paquet de 10 bâtonnets est ajouté comme l'ont été les 10

premiers bâtonnets... Il ne s'agit plus que d'apprendre le nom des dizaines...

Les quatre opérations ! Oui, les quatre opérations. C'est une vieille erreur qui s'est cantonnée dans les salles d'asile, de faire indéfiniment l'addition, pour arriver après, à la soustraction, et y rester au moins jusqu'à l'entrée de l'école ! La division n'est *ni plus difficile,* ni *moins nécessaire* que l'addition ; l'enfant se rendra aussi bien compte du nombre 4 en voyant couper une pomme en quatre qu'en voyant quatre pommes; dans sa famille, la division se fait sous ses yeux à tous les instants ; tout se partage, tout se divise presque à table. C'est par la composition et la décomposition des nombres qu'on acquiert l'idée de la valeur relative.

En comptant, par exemple, les tables à *deux places*, les carreaux des fenêtres, etc., etc., les paquets, les demi-paquets de bâtonnets, les rangées de cubes, etc... on aura la multiplication. Et l'enfant passera au calcul mental sans difficulté ; il aura ainsi le secret des quatre opérations. C'est alors que le chiffre arabe, caractère de convention, qui ne peut rien dire à l'enfant d'abord, lui sera enseigné, comme représentation des nombres concrets avec lesquels il sera familier. A ce moment il est assez habile en dessin pour que la forme du chiffre soit vite saisie.

*Les applications très simples sur le système métrique* sont, non pas *l'étude du système métrique,* ni celle de ces tableaux où le tonneau est généralement plus petit que le litre, et qui ont servi à faire réciter toutes les divisions et subdivisions des poids et mesures!.. Non, c'est tout simplement la comparaison du litre en bois avec le litre en étain et le litre en verre par exemple, pour que l'enfant *voie* que la contenance est la même, bien que la forme

diffère; le litre sera rempli au moyen d'un verre dont la contenance est appréciable pour l'enfant.

Le mètre servira à mesurer la table, puis un enfant, par exemple; on comparera les deux longueurs obtenues; on mesurera les murs, le jardin, etc., etc. La monnaie (le règlement ne dit pas le franc, car il a, en tout, redouté que la théorie ne se substituât à l'étude sensible) sera comptée, échangée avec la monnaie réelle, avec des jetons de même grosseur, de même aspect, etc., etc.

*Art. 19* (cité plus haut). — Nous appelons simplement l'attention des directrices sur ces mots : animaux les *plus connus, végétaux et minéraux usuels.* Voilà de quoi chasser le requin, le rhinocéros, la sarigue, le paresseux, etc., etc. de la salle d'asile et y amener un peu plus souvent les animaux que les directrices connaissent et dont elles peuvent parler avec plus de facilité. Grâce à cela, les enfants ne répondront plus, d'un bout à l'autre de la France, lorsqu'on leur dit : Connaissez-vous des oiseaux qui vivent dans ce pays et que nous mangeons? — R. L'Aigle et le Perroquet ! (ces deux oiseaux semblent avoir eu toutes les faveurs de la salle d'asile!)

— Les collections seront formées autant que possible par les enfants et la maîtresse.

Voilà aussi l'enterrement *de la boîte de leçons de choses,* née d'une bonne pensée, mais, dans la pratique, sorte de joujou, ménage de poupée assurément inoffensif, puisque les échantillons *sont littéralement invisibles à l'œil nu,* excepté pour la maîtresse!... C'est la joie des enfants et souvent celle des parents, — certaines directrices qui l'ont essayé le savent bien,— d'apporter à l'école un objet trouvé ou fabriqué par eux.

« *Art. 20.* — L'enseignement de la géographie sera descriptif. Il s'appuie sur l'observation des lieux où vit l'enfant. Il comprend: 1° l'orientation; 2° des notions sur la terre et les eaux; 3° quelques indications sur les fleuves, les montagnes et les principales villes de France.

*La géographie* est, en effet, une science toute d'observation et a néanmoins été jusqu'ici une science toute de récitation et de nomenclature, commençant par la forme de la terre, les cinq parties du monde, les capitales de l'Europe et n'ayant jamais le temps d'arriver jusqu'à la commune ou vit l'enfant. Le nom de cette commune, il a toujours grand'-peine à le dire; il discourt sur les océans; le nom de la rivière qu'il traverse pour venir à l'école, il ne le connaît pas; d'où viennent ces eaux, où elles vont, il l'ignore. Le nord est souvent au grenier, le sud à la cave; des cascades sont sous ses yeux, la rivière alimente un moulin, une usine, *il ne sait pas si l'eau coule de haut en bas ou de bas en haut.*

Il récite le département du Jura, celui des Alpes-Maritimes; il l'habite; il ignore si le Jura, si les Alpes sont fleuves ou montagnes. C'est pourquoi, la géographie sera d'abord la description, *basée sur l'observation* du pays visible pour l'enfant; ce n'est pas la *topographie* de sa commune, c'est l'étude de tout ce qui est compris dans son horizon; l'orientation d'abord, apprise dans la cour, en voyant le matin et le soir, à leur arrivée et au départ, de quel côté est le soleil, *dans quel point du ciel* il se trouve, *et non sur quel mur il donne;* puis, le vent du nord qui est froid parce qu'il a passé sur des pays fort éloignés, couverts de neige et de glace; le sud qui lui est opposé et d'où vient un vent chaud, etc., etc.

Les monuments principaux de la commune sont-ils plus au nord ou plus au sud que l'école?...

*La terre et les eaux*, dans les différentes formes qu'elles affectent et les différents noms qui servent à les désigner.

Ces différents aspects ont tous leur représentation même dans le coin le plus plat, le plus uniforme de la France. S'il n'y a ni montagne, ni plateau, ni rivière, il y a peut-être un canal, un chemin de fer avec ses tranchées, une fontaine, un abreuvoir, qui devient un lac, un étang; il y a la route avec ses fossés; ce sont des montagnes, des versants, des vallées, des rivières parfois, etc., etc... Lorsque la cour est sablée, qu'on y trace une rigole, puis d'autres qui y aboutissent; avec un seau d'eau, les enfants verront « comment les petits ruisseaux font les grandes rivières ». C'est là l'esprit, le but du règlement. Comprendre la géographie et non la savoir. Il est bon aussi, de représenter en raccourci les accidents de terrain avant de passer à la carte; de les voir isolés sur des tableaux. Deux cartons adossés font une montagne, une cuvette pleine d'eau et un morceau de liège, voilà une île, etc., etc.

*Quelques indications sur les fleuves, les montagnes et les principales villes de France.*

Étudiant largement l'histoire nationale, il est évident que l'enfant doit apprendre, non comme une sorte de litanie, mais en raison de leur importance ou des relations qu'elles ont avec leur pays, le nom et la situation des principales villes de France. Une carte suspendue au mur est, au début, un moyen de fausser les idées de l'enfant : que la directrice trace d'abord au tableau noir le contour de la France; qu'elle y indique les villes dont elle veut parler; le tableau placé *par terre*, bien regardé par les enfants, puis redressé, regardé encore, ils arrivent à comprendre la carte; autrement, qu'on ne se fasse pas d'illusion, les enfants croiront toujours (je le leur ai entendu

dire bien des fois) *que la Seine coule en montant, que le Rhône coule en descendant.*

« *Art. 22.* — Les exercices manuels consisteront en tressage, tissage, pliage, petits ouvrages de tricot.

» Les travaux de couture et tous autres travaux de nature à fatiguer les enfants sont interdits. »

*Les exercices manuels* sont importants; ils font partie intégrante de la méthode. De plus, ils reposent l'esprit de l'enfant, un peu aussi la directrice; ils sont une ressource précieuse dans les longues matinées des jours de pluie. Ils ne sont donc pas un passe-temps facultatif.

« *Art. 23.* — L'enseignement du chant comprend:

» Les exercices d'intonation et de mesure les plus simples, les chants à l'unisson et à deux parties qui, accompagnent les jeux gymnastiques et les évolutions. Les chants sont appropriés à l'étendue de la voix des enfants. Pour ces exercices les directrices se serviront du diapason. »

Il n'est pas question de théorie musicale, mais il est facile d'habituer les enfants à battre la mesure dans les chants qui ne sont pas accompagnés d'autres mouvements; le sectionnement amènera, nous n'en doutons pas, des progrès sérieux dans le chant, en permettant aux directrices de grouper les enfants en raison de leurs aptitudes. Le chant nasillard et *crié* est la conséquence de l'agglomération.

« *Art. 24.* — Les exercices gymnastiques seront gradués de manière à favoriser le développement de l'enfant. Ils se composeront de mouvements, de marches, d'évolutions de jeux dirigés par la maîtresse. »

Ces exercices nécessaires ne seront plus un délassement

facultatif, une récompense (les manuels le disaient pourtant) accordée aux enfants sages. Ils seront l'objet de petites leçons distinctes.

Ils se composeront de *mouvements libres*. Tout agrès, *haltère*, *anneau*, *trapèze*, est redoutable à un âge où l'ossature n'est pas consolidée. Que les directrices ne se laissent donc pas séduire par des exercices de ce genre. Leur enseignement doit être collectif et par conséquent à la portée de tous.

Nous leur conseillons de faire placer les enfants *dans le préau*, sur deux rangs pour la leçon et de suivre l'ordre des exercices indiqués par les ouvrages spéciaux, sans vouloir tout de suite « arriver à la fin du livre ». La marche bien accentuée, en comptant ou en chantant, des flexions de tous les membres, voilà le complément de ces exercices.

C'est de leur devoir que nous avons voulu entretenir les directrices parce que nous connaissons leur désir de bien faire et de s'éclairer. Nous n'avons pas à entrer dans l'explication des articles qui relèvent de l'administration.

---



PARIS. — IMPRIMERIE CHAIX, 20, RUE BERGÈRE. — 21376-1.

# OUVRAGES DE PÉDAGOGIE

**Pédagogie à l'usage de l'enseignement primaire,** par Paul Rousselot, ancien professeur agrégé de philosophie, inspecteur d'académie. 1 vol. in-12 broché.................. 3 »

**Cours théorique et pratique de Pédagogie**, par Charbonneau. Nouvelle édition précédée d'une introduction par J.-J. Rapet, inspecteur général honoraire. 1 vol. in-12 br. 2 75

**Histoire universelle de la Pédagogie**, renfermant les systèmes d'éducation et les méthodes d'enseignement des temps anciens et modernes, par J. Paroz. 1 vol. in-12 br. 4 »

**L'École primaire**, essai de pédagogie élémentaire, par Paul Rousselot, inspecteur d'académie. 1 vol. in-12 broché...... 1 25

**Lettres sur la profession d'instituteur**, par A. Théry. 1 vol. in-12 broché.......................................... 2 »

**Lettres sur la profession d'institutrice**, par le même. 1 vol. in-12 broché.......................................... 1 50

**Organisation pédagogique des écoles** (De l'), d'après M. Villemereux, par A. Pinet. 1 vol. in-12 broché......... 1 50

**Cours éducatif de langue maternelle,** par le P. Girard : Introduction (de l'Enseignement régulier de la langue maternelle). 1 vol. in-12 broché.............................. 2 25
Ouvrage couronné par l'Académie française.

**Cours éducatif proprement dit :**

*Première Partie :* Syntaxe de la proposition. — Conjugaison par proposition et vocabulaire. 2 vol. in-12 br., ensemble... 4 50

*Deuxième Partie :* Syntaxe de la phrase à deux propositions. — Conjugaison par phrase et vocabulaire. 2 vol........... 4 50

*Troisième Partie :* Syntaxe de la période. — Esquisses de compositions (lettres, narrations, etc.). 2 vol............... 4 50

**Deux Discours** sur la nécessité de cultiver l'intelligence des enfants, etc., par le P. Girard. In-12 broché............... » 30

**L'Étude et l'Enseignement de la géographie**, par E. Levasseur. 1 vol. in-12 broché............................ 1 »

**Les Conférences des instituteurs allemands**, par Jost, inspecteur de l'instruction primaire à Paris. 1 vol. in-12 broché. 1 »

**Notes et documents sur l'état de l'instruction populaire en Suisse**, par M. Henri Magnin. 1 vol. in-8° br. 4 »

**Méthode de coupe et d'assemblage de robes** avec modèles de patrons, à l'usage des écoles primaires; in-12 cart. » 80

PARIS. — IMPRIMERIE CHAIX, 20, RUE BERGÈRE. — 21378-1.




YB 04958
LB1511
M4.
matrat
216444

